ROSARIO NAVARRO HINOJOSA
(Coordinadora)

MARGARITA R. RODRÍGUEZ GALLEGO
MANUELA BARCIA MORENO

Colaboran

Mª Asunción Bravo Garrido
Soledad García Gómez
Mª Carmen Corujo Vélez

DIDÁCTICA Y CURRÍCULUM
para el
DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE



Editorial DYKINSON, S.L.
Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91544 28 46 - (+34) 91544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
http://www.dykinson.es http://www.dykinson.com

ISBN:
Depósito Legal:

Preimpresión:

Besing Servicios Gráficos, S.L.
besing@terra.es
Tlf. 918551464

ÍNDICE

PRESENTACIÓN

La educación es una construcción social que configura, en buena medida, el futuro colectivo y garantiza la necesaria adaptación a las nuevas situaciones generadas por las transformaciones propias de nuestro tiempo. Los progresos originados en la producción, en la tecnología y en la vida cultural, los cambios en la vida familiar y la incorporación de la mujer a la actividad laboral han sido motivos más que suficientes para que en los países desarrollados la educación sea un derecho universal y hasta se hayan ampliado los años de permanencia en los centros.

Además, los cambios tecnológicos han transformado las sociedades modernas en realidades complejas, afectadas por un fuerte dinamismo que tiene en el conocimiento y en la información el motor del desarrollo económico y social. Por ello, la educación se encuentra hoy en el centro de los desafíos y de las oportunidades de las sociedades del siglo XXI y lograr que esa educación sea para todos es el propósito de cualquier reforma educativa que ha de entenderse dentro de un proceso relativamente continuado de revisión, ajuste y mejora.

La actual Ley Orgánica de Educación reconoce en su preámbulo que la educación es el medio adecuado para construir la personalidad de los jóvenes, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognitiva, la afectiva y la axiológica. Para la sociedad –continúa expresando la Ley–, la educación es el medio de transmitir y al mismo tiempo de renovar la cultura y el acerbo de conocimientos y valores que la sustenta, de extraer las máximas posibilidades de su fuente de riqueza, de fomentar la convivencia democrática, promover la solidaridad y

evitar la discriminación. La educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas.

En consecuencia, la función fundamental que deben desempeñar los centros escolares es la educativa en colaboración con la familia y la sociedad, intentando entre todos los poderes sociales y, sobre todo, los mediáticos, conseguir lo que decía Edgar Faure: una sociedad educativa.

Ahora bien, para que la escuela pueda educar tiene que resolver, hoy más que nunca, multitud de problemas de índole diversa, los cuales fueron acertadamente agrupados por el pedagogo argentino Mantovani en tres. Agrupación que nos sigue pareciendo válida. El primero se refiere al conocimiento de los alumnos en sus dimensiones individual (biológica, cognoscitiva, afectiva–emocional y psicomotora), social y trascendente; dimensiones que han de estudiarse dentro del contexto de su ámbito de procedencia familiar, social y geográfica. Resolver este primer problema tiene por finalidad conocer las características de nuestros alumnos y saber, por tanto, de donde partimos: es el diagnóstico inicial que orientará la planificación de los procesos educativos. El segundo se proyecta en el modelo educativo que los centros imparten de acuerdo con lo establecido en los Diseños Curriculares, las características de los alumnos y las necesidades de la sociedad en la que se han de integrar. El tercero se deriva de los anteriores, de las características de nuestros alumnos y del tipo de educación que queramos para ellos. Gira en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje que se realizan con la ayuda del profesorado y en colaboración con la familia y los demás entes sociales, para alcanzar las metas educativas.

Nuestra asignatura de Didáctica General trata de resolver, principalmente, este último problema, considerado fundamental en nuestro Sistema Educativo al intervenir en el diseño, desarrollo y evaluación de los currículos de centro y aula en pos de una formación integral. Entendemos la educación como cambio perfectivo en todas las dimensiones de la persona, comenzando a trabajar desde edad temprana a fin de conseguir el desarrollo pleno de la personalidad.

Desde la Didáctica queremos contribuir a la formación de profesores que tengan como reto el desafío de una sociedad cambiante, compleja y en continúa transición. Para ello Fabroni propone tres competencias para el profesorado: cultural, pedagógica y didáctica, a las que nosotras añadimos la competencia ética. La competencia cultural debe hacer del docente un agente activo de la integración sociocultural y de experimentación curricular; la competencia pedagógica lo debe transformar en un agente de socialización y alfabetización; mediante la competencia didáctica ha de construir modelos de proyección, innovación y control de los am-

bientes formativos y la competencia ética porque la finalidad del profesor, que debe concebir la educación como un proyecto ético, es formar ciudadanos, no sólo capacitarlos laboralmente.

Apostamos por un tipo de educación que haga a la persona mejor para consigo mismo y para con los demás y les prepare para el desempeño de una profesión en función de sus intereses y capacidades, que les permita integrarse activa y eficazmente en la sociedad. Una educación que contribuya a lograr, en colaboración con los poderes públicos, una sociedad más educada, que ofrezca a los jóvenes diversas oportunidades para emplear su tiempo libre en actividades lúdicas, musicales, deportivas y culturales en general, disfrutando del saber y no del alienamiento que produce el alcohol y la droga. Que sirva, en definitiva, para construir un mundo más humanitario y solidario con los más débiles y necesitados, en el que todos podamos disfrutar de las mismas oportunidades educativas y de empleo.

El libro que presentamos consta de catorce capítulos, a los cuáles hemos querido dar un carácter sistémico. Queremos decir con ello que todos, desde contenidos diferentes, tienen una misma y última finalidad: desarrollar en los futuros profesores las competencias necesarias para ayudar a sus alumnos a educarse. Tarea, aunque ardua, apasionante. Cada capítulo, se inicia con un sumario en el que se incluyen los contenidos a tratar, comenzando por una introducción que tiene por finalidad justificar y exponer los objetivos del tema, además de servir de enlace entre unos temas y otros, tratando de evitar que cada uno de ellos sea un compartimento estanco y conseguir una estructura de continuidad y complementariedad entre los mismos. Cada tema finaliza con unas actividades que tienen por objeto profundizar e investigar en el mismo, con unos ejercicios de autoevaluación, a fin de comprobar el grado de dominio adquirido, y una bibliografía para que puedan ampliar los contenidos presentados.

Los capítulos I, II, III, IV y V están dedicados a la Didáctica en sus dimensiones teórica e investigadora. En el primero se estudia esta materia desde los puntos de vista epistemológico, semántico, organizativo e investigador. El segundo se ocupa de la enseñanza, que, dada su complejidad, es estudiada desde distintas perspectivas, teorías y modelos. En el tercero se trata el aprendizaje desde el punto de vista de los alumnos y del profesor, así como los diferentes modos de aprender, las variables que intervienen en el mismo, las aportaciones de las teorías del aprendizaje y las características de un aprendizaje educativo. En el cuarto, que complementa el anterior, se presentan los resultados de una investigación llevada a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla sobre la puesta en práctica de diversas técnicas de aprendizaje cooperativo en la enseñanza de esta asignatura. El quinto está dedicado a la comunicación didáctica, sin la cual la enseñanza no puede producir el aprendizaje. En él estudiamos los componentes

de la comunicación y su carácter sistémico, los niveles de comunicación, la importancia de los diferentes tipos de lenguaje y de interrogatorio, que se pueden poner en práctica en la clase, y concluimos este capítulo con el clima de aula.

A partir del sexto iniciamos el estudio del currículum entendiéndolo como campo de estudio y aplicación de la Didáctica. En él se lleva a cabo una aproximación al concepto de currículum, sus diferentes tipos, funciones, fuentes, teorías y modalidades, las características y principios del Diseño Curricular de la Junta de Andalucía. El currículum en sus distintos niveles de concreción se estudia en el capítulo séptimo, y los dos siguientes están dedicados a la elaboración de proyectos curriculares de aula en Educación Infantil y en Educación Primaria, respectivamente. En los capítulos diez y once son tratadas las diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje que se pueden utilizar en estos dos niveles educativos citados.

El capítulo doce está dedicado a la creatividad en la educación, en el que se aborda este concepto, su importancia, sus indicadores aptitudinales y actitudinales, cómo estimularla en el aula y los principales bloqueos y obstáculos a la misma. En el trece se abordan las tecnologías de la información y la comunicación en los distintos niveles de concreción curricular: la televisión, el video, los ordenadores y otros instrumentos y experiencias tecnológicas. Concluye el libro con un capítulo dedicado a la evaluación de los procesos educativos, explicándose las diferentes técnicas e instrumentos de evaluación cualitativa y cuantitativa..

Para terminar cabe señalar que el libro ha sido elaborado por un grupo de profesoras de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, que llevan toda una trayectoria profesional dedicada a la formación de maestros y licenciados en Pedagogía a través de la enseñanza de la asignatura de Didáctica General, por lo que han aportado a los temas no sólo conocimiento, sino su experiencia docente e investigadora. Ha sido también el resultado de un trabajo colaborativo en el que hemos puesto en común nuestros conocimientos e ideas acerca de la formación del profesorado, a fin de presentar a los futuros profesores una visión sistémica de lo que hemos considerado fundamental en esta materia. Es un libro que nace pensando en el alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación, a quien va dirigido, a la vez que abierto a la evolución y al cambio, que su puesta en práctica en las aulas y el devenir social demanden, siempre en pos de buscar lo mejor para unos profesionales de los que en gran medida va a depender el éxito de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, en definitiva, la calidad de su educación.

ROSARIO NAVARRO HINOJOSA
Sevilla, Octubre de 2007.

Capítulo I

CONCEPTUALIZACIÓN DE LA DIDÁCTICA

ROSARIO NAVARRO HINOJOSA

SUMARIO

INTRODUCCIÓN

La Didáctica General es la primera Ciencia de la Educación que se ocupa del tema educativo. Esto se debe a que estudia los procesos de enseñanza-aprendizaje que son consustanciales a la persona. Desde que el hombre ha existido ha tenido necesidad de aprender para su propia supervivencia, pero, además, para conocer, integrarse eficazmente y mejorar el mundo que le rodea. Sin embargo, y a pesar de su antigüedad, el contenido de esta materia está poco sistematizado, quizás por el exceso de investigaciones sobre aspectos puntuales referidos a las diferentes variables que intervienen en los procesos formativos, y cuyos resultados no han sido coherentemente integrados en el corpus teórico de esta materia, o por la complejidad de su objeto.

Nosotros nos proponemos en este primer tema dar a conocer qué es la Didáctica General diferenciándola de otras Didácticas, partiendo de su etimología y de las definiciones que se han venido dando de esta materia desde que Juan Amós Comenio publicara su Didática Magna en el siglo XVII. Del análisis de estas definiciones vamos a deducir su estructura científica, su objeto y contenido, así como el lugar que ocupa en el conjunto de las Ciencias de la Educación. Después, deduciremos de todo lo expuesto las características de esta materia. En definitiva, pretendemos que los alumnos alcancen los siguientes objetivos:

1. Conocer el concepto etimológico y actual de Didáctica General.
2. Analizar sus características epistemológicas, su finalidad y su contenido.
3. Comprender y diferenciar los conceptos de Enseñanza, Aprendizaje, Instrucción y Formación Educativa.
4. Comprender por qué las Ciencias de la Educación forman un sistema multidisciplinar y el lugar de la Didáctica dentro de él.
5. Analizar las características de esta materia y su proyección en el aula.
6. Tomar conciencia de la importancia de la Didáctica en la formación docente, a fin de generar actitudes positivas para su estudio.

1. CONCEPTO DE DIDÁCTICA

Nos acercaremos al concepto de Didáctica a través de su etimología y de las definiciones que han elaborado los distintos especialistas de esta área de conocimiento. En el análisis de las definiciones recurrimos a la técnica de análisis de contenido, utilizando como categorías los problemas básicos a resolver en la concep-

tualización de cualquier ciencia. Estos problemas se refieren a qué clase de ciencia es, cuál es su objeto y contenido y qué lugar ocupa en el conjunto de las Ciencias, como veremos en el apartado 1.2. El análisis de contenido desempeña una función heurística o investigadora, al descubrir aspectos del discurso de modo más sistemático.

1.1. Etimología del término Didáctica

Una primera vía de acercamiento al concepto de Didáctica es la etimológíca. La palabra Didáctica procede de la griega didasco que significa enseñar, instruir, exponer claramente, demostrar.

En España el término se introduce a finales del XVIII en el Diccionario de Esteban Terreros, publicado entre 1788 y 1792, y, posteriormente, refrendado por la Academia de la Lengua en 1869. En la actualidad, el Diccionario de la Lengua Española recoge el término Didáctica como "arte de enseñar" y didácticamente como "de manera propia para enseñar", y en la Enciclopedia Larousse se comentan las acepciones desde los puntos de vista adjetivo y sustantivo. Desde el punto de vista adjetivo, utiliza como ejemplo a Platón, quien empleaba el calificativo de Didáctica para referirse a un tipo de literatura digna de ser cultivada, porque de ella se deriva alguna enseñanza. Tomado el término en forma sustantiva, se habla de Didáctica General como "ciencia que trata de la enseñanza escolar en general, bajo cualquier aspecto de normas y principios, y estudia fenómenos y leyes".

En consecuencia, del análisis etimológico y desde las primeras acepciones recogidas en los Diccionarios, se deduce una primera definición de Didáctica como "Arte y Ciencia de la enseñanza". Por tanto, la enseñanza es, en principio, el elemento clave que identifica el contenido de la Didáctica. Medina (2002: 6) se refiere a la definición literal de Didáctica en su doble raiz *docere*, enseñar y *discere*, aprender, dado que las actividades de enseñar y aprender reclaman la interacción de los agentes que las realizan.

1.2. Problemas básicos en la conceptualización de una ciencia

Antes de entrar en el estudio de las definiciones de Didáctica elaboradas por distintos autores, conozcamos las tres áreas de problemas que, según Schwab (cfr. Titone, 1981: 24, y Benedito, 1987: 12), son básicas en la conceptualización de cualquier ciencia y se refieren a su estructura sintáctica, semántica y organizativa. Las tres nos van a servir, como ya hemos dicho, de categorías para el análisis de las definiciones.

La estructura sintáctica o epistemológica trata de responder a la pregunta de si es ciencia y qué clase de ciencia es. La estructura semántica o sustantiva se refiere al objeto y contenido que la ciencia sistematiza o sobre los que trata. Por último, la estructura organizativa tiene una finalidad clasificatoria y se refiere al lugar que ocupa esa ciencia en el conjunto de las ciencias y, además, las relaciones con cada una de ellas. Así, sabiendo qué clase de ciencia es, cuál es su contenido y su situación en el conjunto de las ciencias, tendremos una visión bastante aproximada al concepto de cualquier ciencia. Todo ello puede verse sistematizado en el Gráfico I.1.



Gráfico I.1. *Áreas de problemas básicos a resolver en la conceptualización de una ciencia*

A continuación analizaremos el contenido de las definiciones de Didáctica que han elaborado diferentes autores. Lo haremos, como ya hemos indicado, desde la triple estructura o dimensión sintáctica, semántica y organizativa.

1.3. Definiciones de Didáctica

Una segunda vía de acercamiento al concepto de Didáctica es a través de las definiciones que de ella se han dado. Para analizarlas hemos seguido, como ya se ha dicho, la técnica del análisis de contenido, distribuyendo cada uno de los elementos de cada definición en las estructuras sintáctica, semántica y organizativa, según se refieran a los aspectos científicos de la Didáctica, a su objeto y contenido o a su situación dentro de las Ciencias de la Educación, respectivamente. En cuanto al orden en que aparecen los distintos autores, hemos seguido un criterio crono-

lógico, al objeto de comprobar a simple vista la evolución del concepto de Didáctica a través del tiempo.

Autores	Definiciones
Comenio, J.A. (s. XVII)	Artificio universal para enseñar todo a todos los hombres.
Wilmann, O. (1948)	La teoría de la adquisición de lo que posee un valor formativo.
Mattos, A. (1963)	Disciplina pedagógica de carácter práctico normativo, que tiene por objeto específico la técnica de la enseñanza, esto es, la técnica de dirigir y orientar eficazmente a los alumnos en su aprendizaje.
Stöker, C. (1964)	La teoría de la instrucción y la enseñanza escolar de toda índole y a todos los niveles.
Koop, F. (1967)	La teoría del aprender y del enseñar. La ciencia, pues, de la instrucción.
Rodríguez Diéguez, J.L. (1973)	La ciencia y técnica de la instrucción educativa.
Fernández Pérez, M. (1977)	La ciencia práxica que desde una perspectiva de integralidad, criticidad y concreción estudia las leyes de la optimización de la instrucción formativa, así como la problemática de su aplicación, atendiendo a los fines que la educación propone.
Fernández Huerta, J. (1979)	Ciencia que estudia el trabajo docente y discente congruente con los métodos de enseñanza y aprendizaje y que tiene como finalidad la instrucción.
Pacios, A. (1980)	Ciencia que estudia el proceso instructivo en tanto en cuanto formativo.
Titone, R. (1981)	Disciplina científica a la que corresponde guiar la enseñanza, tiene un componente normativo que en forma de saber tecnológico pretende formular recomendaciones para guiar la acción; es prescriptiva en orden a esa acción.
Pérez Gómez, A. (1982)	La ciencia y tecnología del sistema de comunicación intencional, donde se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje en orden a optimizar, principalmente, la formación intelectual.
Ferrández, A. (1984)	La ciencia de la educación de carácter teórico-normativo que busca la adquisición de hábitos intelectuales mediante la integración del aprendizaje de los bienes culturales.
Rosales, C. (1988)	Ciencia del proceso de enseñanza sistemática en cuanto optimizadora del aprendizaje.

Autores	Definiciones
Zabalza, M.A.(1990)	Campo de conocimientos, de investigaciones, de propuestas teóricas y prácticas que se centran sobre todo en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
Torre, S. De La (1993)	Disciplina pedagógica que se ocupa de los procesos de formación en contextos deliberadamente organizados.
Martín Molero, F. (1999)	Ciencia aplicada al proceso de enseñanza-aprendizaje con vistas al crecimiento intelectual y humano del sujeto mediante la optimización de dicho proceso.
Gervilla, A. (2000)	Ciencia de la educación que estudia todo lo relacionado con la enseñanza: diseño de las mejores condiciones, ambiente, clima, para conseguir un aprendizaje excepcional y el desarrollo completo del alumno.
Medina Rivilla, A. (2002)	Disciplina o tratado riguroso de estudio y fundamentación de la actividad de enseñanza en cuanto que propicia el aprendizaje formativo de los estudiantes en los más diversos contextos.
Sevillano, M. L. (2004)	Ciencia teórico-normativa que guía de forma intencional el proceso optimizador de la enseñanza-aprendizaje en un contexto determinado e interactivo, posibilitando la aprehensión de la cultura con el fin de conseguir el desarrollo integral del estudiante.
González F. E. (2008)	Acción intencionada de comunicar conocimientos que conduce a la educación.

Tabla I.1. *Definiciones de Didáctica*. Elaboración propia.

Los pasos a seguir en el análisis de contenido de las anteriores definiciones van a ser los siguientes: una vez seleccionados los autores y sus definiciones, recogemos las palabras clave de cada una de ellas, distribuyéndolas según la estructura a que pertenezcan y elaboramos las conclusiones que nos llevarán a nuestra propia definición.

Sintetizando de todas las definiciones las referencias a la clase de ciencia o disciplina que es, o lo que es lo mismo, a su estructura sintáctica o contextualización epistemológica, la Didáctica se distinguiría por ser una ciencia teórico-práctica, tecnológica, técnico-artística e innovadora. En cuanto a su estructura semánti-

ca, es decir, su contenido, estaría constituida por la enseñanza, el aprendizaje, la instrucción y la formación educativa.

Aunque a la estructura organizativa, referida a la situación de la Didáctica dentro de las Ciencias de la Educación, se le presta escasa atención en las definiciones, nos referiremos a ella en el apartado correspondiente. No obstante, adelantamos algo en la Tabla I.2., en la que aparecen los descriptores de cada estructura o dimensión de la Didáctica.

SINTÁCTICA	SEMÁNTICA	ORGANIZATIVA
Ciencia	Enseñanza	Ciencias Humanas
Teórico- práctica	Aprendizaje	Ciencia Pedagógica
Tecnológica	Metodología	Ciencias de la Educación
Técnico-artística	Instrucción	Ciencia fundamental de la educación
Innovadora	Formación educativa	

Tabla I.2. *Descriptores de las estructuras o dimensiones de la Didáctica*

La reflexión sobre el análisis de las distintas definiciones y sobre nuestra propia práctica nos llevan a entender la Didáctica como ciencia de la educación, teórico-práctica, tecnológica, técnico-artística e innovadora que explica, aplica y guía los procesos de enseñanza-aprendizaje, a fin de conseguir la formación educativa de los alumnos en contextos intencionalmente organizados, mediante la investigación para la mejora de dichos procesos.

En los siguientes apartados analizaremos cada una de las estructuras de Didáctica.

2. ESTRUCTURA SINTÁCTICA, CIENTÍFICA O EPISTEMOLÓGICA DE LA DIDÁCTICA

La Epistemología o Filosofía de la Ciencia es una rama de la Filosofía que estudia el orígen, la evolución y las características de todo lo que se denomine Ciencia. Por tanto, es lo mismo decir estructura científica de la Didáctica que estructura epistemológica o Epistemología de la Didáctica, y trata de los aspectos científicos de esta materia. Veamos por qué la Didáctica es considerada ciencia, con los adjetivos de teórico-práctica, tecnológica, técnico-artística e innovadora.

La Didáctica es ciencia por estar constituida, siguiendo al epistemólogo Mario Bunge (1987), por un cuerpo creciente de conocimientos, racional, sistemático, verificable y, por consiguiente, falible. Dicho cuerpo no se puede decir que sea exacto por pertenecer a las Ciencias de la Educación, que son por definición Ciencias Práxicas, cuyo objetivo es transformar por la acción una realidad en una forma determinada. Por tanto, no es posible la determinación absoluta: „siempre habrá un residuo de indeterminación técnica que ha de salvar el profesor, en la soledad del compromiso de su acción“ (Fernández Pérez, 1971: 279; 1995:133).

En efecto, la mayoría de los autores han definido la Didáctica como Ciencia, si bien le han añadido (como se puede comprobar en la relación de definiciones), algunas otras dimensiones: ciencia y arte; Benedito, ciencia y tecnología; Fernández Pérez, ciencia práxica; Pacios, ciencia especulativa; Pérez Gómez, ciencia y tecnología; Rodríguez Diéguez, ciencia y técnica. Por nuestra parte, consideramos, además, la dimensión artística e innovadora que matiza y completa las anteriores. Al hacerlo, hemos querido poner de manifiesto en la Didáctica su carácter relacional o comunicativo, explicativo y proyectivo, normativo e interventivo, además de creativo, carácter necesario en todo bien hacer humano y mucho más en la educación.

La Didáctica es ciencia teórico-práctica porque la teoría necesita de la práctica para demostrar su validez y la práctica de la teoría para ser científica, tecnológica e incluso artística. Sin embargo, la postura tradicional ha sido, y aún sigue siendo, la falta de correspondencia entre una y otra, pues así lo manifiestan los alumnos cuando regresan de las prácticas, constatándose lo que dicen Carr, W. y Kemmis, S. (1988: 20-21) de que para los investigadores y los enseñantes la práctica es lo particular y lo urgente, es lo que hacen los maestros cuando se enfrentan a las tareas y a las exigencias que se les plantean en su trabajo cotidiano. La teoría, en diametral contraste con lo anterior, es intemporal y universal, es lo que elaboran los investigadores por medio de un prudente proceso de indagación. Estos mismos autores dicen que los que se dedican a la práctica de la educación deben poseer alguna teoría previa de la educación que estructure sus actividades y guíe sus decisiones, afirmando que "las creencias simétricas de que todo lo teórico es no práctico y todo lo práctico es no teórico son, por tanto, completamente erróneas" (p.126) y que "la incomunicación entre teoría y práctica se produce sólo cuando el lenguaje de la teoría educativa no es el mismo que el de la práctica educativa“.

La investigación que hace el maestro cuando reflexiona sobre su práctica docente es el mejor medio para la integración entre la teoría y la práctica. Por ello estas dos dimensiones necesitan de la investigación que contribuirá al desarrollo de una teoría didáctica más científica, que guíe la propia práctica sobre la base de la explicación (descripción, interpretación crítica) y la proyección. Dimensiones de

la Didáctica que no pueden ser autónomas sino interdependientes, iluminándose mutuamente y evitando tanto un pragmatismo ciego como un teoricismo errático (Contreras, 1990: 20).

2.3. La Didáctica es Ciencia tecnológica

La Didáctica es una ciencia tecnológica porque es una ciencia aplicada, práctica, y significa saber hacer. La tecnología incluye, pues, dos elementos básicos: el hacer (se trata de una práctica) y la reflexión teórica de tal hacer (el saber).

Siguiendo a Sarramona (1990: 14 y ss), la tecnología se caracteriza por las siguientes notas:

1. Racionalidad. Las decisiones de actuación han de tener justificación científica. Es decir, deben basarse en el saber.
2. Sistematismo. Los elementos que intervienen en el proceso son considerados en sí mismo y en relación con los demás en la búsqueda de una misma finalidad.
3. Planificación. La tecnología demanda un proceso anticipatorio del actuar mismo, evitando la improvisación.
4. Claridad de metas. Sin propósitos claros sería imposible la planificación indicada, ni tampoco habría posibilidad de controlar el proceso y la eficacia de los resultados.
5. Control o evaluación. La planificación hay que llevarla a la práctica y comprobar si con ella se alcanzan las metas previstas. Si no es así, se revisa todo el sistema modificando lo necesario.
6. Eficacia. La justificación de la tecnología estriba en demostrar que su forma de actuar tiene mayores posibilidades de alcanzar los objetivos propuestos.
7. Optimización. Incluye tanto la eficacia como el rentabilizar al máximo los recursos y elementos que intervienen en el proceso didáctico, alcanzando los objetivos con menor tiempo y esfuerzo. Sin desestimar el esfuerzo, que es imprescindible para el aprendizaje, como fue recogido en la derogada Ley de Calidad de la Educación (2002) y en la actual Ley Orgánica de Educación (2006).

Como es en la práctica donde toma todo su sentido la Didáctica y aquélla es compleja por la diversidad de elementos que la integran y por la originalidad con-

textual en la que se desarrolla, se exige un nivel de racionalidad que nos va a proporcionar la tecnología.

Resumiendo, la Didáctica desde una perspectiva tecnológica tiene, pues, por finalidad, como ya hemos apuntado: “la racionalización, planificación y optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje a fin de conseguir los fines educativos“ (Medina 2002: 8).

2.4. La Didáctica es Ciencia técnico-artística

La Didáctica además de ser una ciencia teórico-práctica y tecnológica es una ciencia técnico-artística. La dimensión técnica de la Didáctica es el modo de actuar empírico, artesanal y precientífico. Para Benedito (1987: 58), la actuación técnica puede decirse que es una combinación de experiencia (más o menos rutinaria), de tradición e intuición. El técnico precientífico diseña con ayuda del conocimiento práctico; el tecnólogo lo hace con la ayuda del conocimiento científico, si bien esta diferenciación teórica no está tan clara en la práctica, en la que existe una interacción entre la ciencia, la tecnología y la técnica o, lo que es lo mismo, entre el saber, el saber hacer y el hacer, respectivamente. Ambos modos de actuación, el técnico y el tecnológico, coexisten en el espacio y quehacer didácticos, complementándose mutuamente.

La acción técnica está justificada por la idiosincrasia de los fenómenos educativos a los que sirve y que se caracterizan por su impredecibilidad, singularidad, variedad y multidimensionalidad. Esto es, por su complejidad y por su contextualización, lo que los hace ser particulares, cambiantes y, en cierta medida, irrepetibles, provocando un fondo de indeterminación que exige del profesor que tome decisiones basadas fundamentalmente en la intuición. En todo caso, el actuar técnico debe basarse en el conocimiento reflexivo, en la competencia, en la indagación, evitando la rutina.

La dimensión artística de la Didáctica transciende a la científica, a la tecnológica y a la técnica, y supone, por tanto, la internalización de todas ellas, es decir, su dominio. Surge lo artístico cuando se es capaz de transformar original y creativamente el saber, el saber hacer y el saber experiencial en función de las necesidades e intereses de los alumnos adaptándose, a ellos. Es darle un matiz personal a esas tres dimensiones, por lo que será más artista, o tendrá mayor posibilidad de serlo, quien alcance un mayor dominio en cada una de ellas. El arte es original y creativo y cada cual tiene el suyo, según su preparación científica, profesional y su experiencia, además de su vocación, entusiasmo e ilusión. Explicar con arte una mate-

ria exige dominarla científicamente, saber qué tiene que hacer para explicarla bien y tener experiencia (Ciencia, Tecnología, Técnica).

Eisner (1979: 153-155) es uno de los defensores de la dimensión artística de la Didáctica que sintetiza en cuatro puntos:

1. La enseñanza es un arte porque puede ser realizada con tanta finura que, tanto para los alumnos como para el profesor, la experiencia puede ser caracterizada como estética.
2. Es un arte porque los profesores, los pintores, los actores o los bailarines realizan juicios basados en gran parte en las cualidades que se revelan en el curso de la acción.
3. Es un arte en el sentido de que la actividad de los profesores no está dominada por prescripciones o rutinas, sino que está influida por situaciones que son imprevisibles. Pese a que la rutina está presente y, sin duda, jugando un indudable papel en la enseñanza, los profesores deben desarrollar formas innovativas de acción, que les permitan hacer frente a las innumerables situaciones que tienen lugar diariamente en las aulas.
4. Es un arte en el sentido de que los fines que pretenden conseguir son generados, a menudo, durante el mismo proceso. Esta idea personaliza la concepción eficientista, centrada en los objetivos preestablecidos o prediseñados, exteriores a los propios participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que escapan a su control.

2.5. La Didáctica es ciencia innovadora

La Didáctica como cualquier ciencia, ha de ser también innovadora, no sólo por su carácter científico, sino por las exigencias de cambio que demandan las necesidades e intereses de los contextos socioculturales y educativos en los que se desarrolla. Si una innovación es proyecto que mira hacia delante (De la Torre, 1995:7), la Didáctica tiene que ser innovadora porque todos sus proyectos tienen carácter prospectivo. Además, este mismo autor reconoce que se llama innovación no a cualquier cambio, sino a aquél que representa alguna mejora. La Didáctica tiene que ser innovadora porque su finalidad es conseguir el cambio perfectivo que supone formar educativamente a los alumnos, lo que significa hacerlos mejores en todas las dimensiones de su persona. Para ello el papel del profesor es fundamental y, en consecuencia, su formación, sin la cual todo proyecto de cambio quedaría menguado (Ibidem: 10).

Para Escudero (2000:14), la Educación ha de ser entendida como una actividad innovadora, relacionada con el cambio y la transformación, con la mejora social y humana. Lo contrario supondría recortar su propia entidad, desconectarla de tiempos y demandas sociales, así como también de los sujetos particulares a los que pretende servir y tranformar, y, para Saturnino de la Torre (2000: 151), "una formación para el futuro, reclama un currículum para el cambio y metodologías didácticas innovadoras".

3. CONTENIDO Y FINALIDAD DE LA DIDÁCTICA

El contenido y la finalidad de la Didáctica gira en torno a los conceptos de enseñanza, aprendizaje, instrucción y formación educativa, ya señalados al referirnos a su estructura semántica y, además, a todo lo que implica llevar esos conceptos a la práctica. Por tanto, van a ser temas nucleares de esta ciencia los referidos a la enseñanza, con sus teorías, modelos, metodologías y normas para desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje; el aprendizaje y el análisis de los factores que llevan a él y la comunicación didáctica sin la cual no pueden producirse auténticos procesos de enseñanza-aprendizaje, que llevarán a la formación educativa de los alumnos.

Ahora bien, para que estos resultados se produzcan, se necesitan unos contenidos a enseñar y a aprender, establecidos por la Política Educativa a través de la Legislación que regula los currículos de la Educación Infantil y Primaria. Por tanto, desde su dimensión práctica, el contenido de la Didáctica abarca la temática curricular y, finalmente, desde su dimensión investigadora, otra temática, referida a la investigación que facilitará la innovación y sin la cual no es posible el desarrollo de la ciencia didáctica. Como todos estos contenidos se desarrollarán en apartados y temas sucesivos, veamos aquí los conceptos de instrucción y de formación educativa.

Instrucción viene de "in struere" que significa construir dentro. Para la escuela alemana instrucción vendría a significar un aumento de saberes más que de capacidades y, para la americana, se puede conseguir con la instrucción hasta una formación educativa. Nosotros, ajustándonos a su etimología, entendemos la instrucción como una construcción personal de los conocimientos percibidos, integrándolos con los que ya poseía y con las nuevas adquisiciones, provocando el desarrollo de las capacidades o habilidades cognitivas y metacognitivas que llevan a una formación intelectual.

La formación educativa es la que abarca a la persona en todas sus dimensiones. La persona es definida por Lersh como *unitas multiplex,* lo que significa unidad en la multiplicidad. Esta multiplicidad de la persona la reducimos para su estudio y comprensión en sus dimensiones individual, social y trascendente, y la individual, a su vez, en sus ámbitos cognoscitivo o cognitivo, del que, como recordaremos, se ocupa la instrucción, afectivo y psicomotor. A todas estas dimensiones y ámbitos debe atender una formación educativa.

Otto Willman (1948: 52) en su obra *Teoría de la formación humana* distingue con claridad entre formación e instrucción. Para este autor *la formación comparte con la instrucción el ofrecimiento de un contenido; pero excede a la simple adquisición de conocimiento o de destreza en el sentido de que convierte la materia transmitida en un elemento libremente disponible y fecundo espiritualmente. Lo primero es una posesión, y lo segundo es, además, una determinación ulterior de la personalidad. Para la adquisición formativa* –sigue diciendo– *se necesita la libre y activa asimilación de un contenido espiritual, y la formación que un individuo tiene constituye su más íntima e inalienable propiedad.*

Para nosotros, la formación educativa de los discentes es la finalidad de todo proceso didáctico y su marco de referencia. Es el problema esencial a resolver, da carácter sistémico a dicho proceso y, en consecuencia, unidad y coherencia. Para ello hay que elaborar con claridad dicha formación que se proyecta en los fines educativos de los diseños curriculares de centro, que, a su vez, se desglosarán en los objetivos de las programaciones de aula.

Dichos fines, así como los objetivos de etapa, de área y las competencias, vienen establecidos en la legislación educativa y se erigen en criterios para la evaluación, si bien han de ser interpretados a la luz de las características de nuestros alumnos y de sus necesidades e intereses formativos, desde el punto de vista individual, social y trascendente, y en función de nuestro propio concepto de educación, del mundo y de la vida. Ello nos lleva a plantearnos la siguiente cuestión: ¿qué tipo de formación pretendemos para nuestros alumnos en el siglo XXI? Cuestión que debe ser objeto de reflexión para todos los que nos dedicamos a la docencia.

Nos parece que sigue siendo válida la propuesta de Benedito (1987) de una formación abierta, flexible, que capacite para la reflexión, la adaptación y transformadora de la cultura, destacando la importancia del desarrollo de capacidades más que la simple adquisición de conocimientos memorísticos. Una formación, como ya hemos dicho, que abarque a la persona como totalidad.

Dentro del ámbito cognoscitivo hay que atender a la adquisición de conocimientos y al desarrollo de habilidades básicas, cognitivas y metacognitivas. En el

ámbito afectivo, dar importancia a la adquisición de buenas actitudes y a la internalización de valores, tanto específicos de cada uno de los temas curriculares que se vayan tratando, como generales, que hagan a la persona más persona y de los que tanto adolece nuestra sociedad. Para estos últimos sigue siendo un buen referente la clasificación de valores que nos dejó García Hoz en su obra *La educación personalizada*. Los agrupa en torno a las dimensiones individual, social y trascendente de la persona y los que surgen cuando nos relacionamos con las cosas, dando lugar a valores individuales, personales, trascendentales y técnicos.

Los valores individuales que surgen cuando la persona se relaciona consigo misma son tres: el criterio propio o capacidad de pensar, lo que lleva a la autonomía intelectual, sin la cual no es posible la autonomía moral; la alegría y la fortaleza, cuya internalización suponen el conocimiento de nuestras posibilidades y limitaciones y las de los demás. Este autor señalaba que cuando una persona internaliza esos valores tiene seguridad de ánimo y, en consecuencia, un elevado tono de vida.

En cuanto a los valores sociales, que surgen cuando la persona se relaciona con los demás, señala como importantes la sinceridad, la justicia, la generosidad y el respeto a las personas. Y, entre los valores técnicos, destaca como importantes la sobriedad, el orden, la constancia y el respeto a las cosas, además de los valores religiosos y estéticos. A esta clasificación habrá que añadir los valores que demande la sociedad en la que el niño viva y la de otros paises tales como los de solidaridad, tolerancia y, sobre todo, el valor de la paz. Nos referimos, en definitiva, a los valores que nuestros alumnos deberían internalizar en virtud de sus necesidades y las de la sociedad en la que viven para formarse como persona y conseguir una sociedad en la que todos tengan las mismas posibilidades de conseguir dicha formación y, en consecuencia, vivir dignamente en un mundo globalizador en continuo cambio. Aquí la Didáctica, a través del profesorado que la lleva a la práctica, tiene un papel importantísimo que realizar para conseguir un mundo mejor, si bien con la ayuda de las familias y de la sociedad en general.

4. CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DIDÁCTICA

Vamos a tratar en este punto de la estructura organizativa de la Didáctica o, lo que es lo mismo, del lugar que ocupa en el conjunto de las Ciencias de la Educación y de las relaciones que tiene con las más próximas a ella, lo que nos servirá, además, para comprobar el carácter interdisciplinar de la Didáctica.

4.1. Ciencias Humanas y Ciencias de la Educación

Galileo estableció la división del conocimiento científico en Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Humanas. Dentro de las Ciencias Humanas, lo educativo constituye un espacio fundamental y complejo del que se ocupan las Ciencias de la Educación. Aunque con métodos diferentes, tienen todas ellas el mismo objetivo: la EDUCACIÓN en el sentido amplio del término (Mialaret, 1986), y el mismo marco epistemológico, contextual curricular y práctico (Zabalza, 1990). Es decir, tienen como objeto material el mejor desarrollo y conocimiento del hombre a través de la educación, y se van a diferenciar en su objeto formal, que es el punto de vista desde el que se estudia el objeto material y que, en el caso de las Ciencias de la Educación, se refiere a la peculiar manera que tiene cada una de ellas de acercarse a lo educativo, de contribuir, en definitiva, a la resolución del problema educativo.

Al tener un objeto común, constituyen un sistema disciplinar: el sistema de las Ciencias de la Educación, en cuyo seno cada disciplina no se agota en su propia naturaleza, sino que, a través de la interacción con las otras, ejerce una función específica referida al conjunto del sistema, de ahí que se estudien las relaciones que existen entre ellas.

La denominación de Ciencias de la Educación fue introducida por Debesse en los años sesenta, consagrándose en 1967. Anteriormente, se le había denominado Pedagogía, cuyo significado semántico ha evolucionado desde un sentido clásico de conducción del niño, hasta definirse como arte de educar. A fines del XIX, con la introducción del método experimental, pasó a ser Ciencia de la Educación. La denominación de Ciencias de la Educación hace referencia al carácter pluridisciplinar de los estudios científicos sobre la Educación, consecuencia del desarrollo de estos conocimientos en virtud del desarrollo social y de la investigación educativa.

4.2. Clasificación de las Ciencias de la Educación

Del análisis reflexivo de las distintas clasificaciones que se han dado de las Ciencias de la Educación, y tomando como referencia diferentes criterios: metodológicos (Nassif, Luzuriaga, Hubert, García Hoz), funcional (Fernández Huerta), funcional e interdisciplinar (Ferrández y Sarramona, Pérez Gómez), de ámbitos científicos (Benedito), de categoría de problemas(Sanvisens), nuestra propuesta iría por un criterio integrador de las Ciencias de la Educación en dos amplios grupos en los que no es posible incluir todas las materias que actualmente se imparten en estas Facultades, pero sí las que creemos son las más representativas.

Uno estaría formado por las que consideramos ciencias fundamentales de la Educación, tales son Pedagogía General o Teoría de la Educación, Pedagogía Diferencial, Educación Especial, Historia de la Educación, Educación Comparada y Política y Le-

gislación Educativa, que tienen en común ser más teóricas que prácticas, y las de Didáctica General, Didáctica Especial, Didáctica Diferencial, Organización Escolar, Orientación Educacional (Escolar y Profesional), Tecnología de la Educación, Diseño, Desarrollo e Innovación Curricular y Pedagogía Experimental, que se caracterizan por ser más prácticas que teóricas. Todas estas ciencias fundamentales se basan, a su vez, en otras que por eso reciben el nombre de fundamentantes, que se denominan teleológicas por referirse a los fines educativos: Filosofía de la Educación, Teología de la Educación y Axiología de la Educación, y condicionantes, por condicionar los procesos didácticos: Biología de la Educación, Psicología de la Educación, Sociología de la Educación y Economía de la Educación. Esta clasificación puede verse en el gráfico I.2.

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

FUNDAMENTALES

MÁS TEÓRICAS QUE PRÁCTICAS

Pedagogía General
Pedagogía Diferencial
Educación Especial
Historia de la Educación
Educación Comparada
Política y Legislación Educativa

MÁS PRÁCTICAS QUE TEÓRICAS

Didáctica General
Didáctica Especial y Diferencial
Organización Escolar
Orientación Escolar y Profesional
Tecnología de la educación
Diseño, Desarrollo e Innovación curricular
Pedagogía experimental

FUNDAMENTANTES

TELEOLÓGICAS

Filosofía de la Educación
Teología de la Educación
Axiología de la Educación

CONDICIONANTES

Biología de la Educación
Psicología de la Educación
Sociología de la Educación
Economía de la Educación

Gráfico I.2. *Clasificación de las Ciencias de la Educación*. Elaboración propia.

Utilizando el criterio actual de clasificación de las distintas disciplinas en áreas de conocimiento, las Ciencias de la Educación se encuentran agrupadas en tres grandes áreas:

- TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN (Ciencias de la Educación más teóricas que prácticas)
- DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR.(Ciencias de la Educación más prácticas que teóricas)
- MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN (Ciencias referidas a la Pedagogía experimental y a las diferentes metodologías de investigación)

Nuestra asignatura de Didáctica General se encuentra dentro del área de Didáctica y Organización Escolar, siendo, por tanto, con esta última ciencia con la que tiene una relación más estrecha, al igual que con la Orientación Escolar y la Pedagogía General, resolviendo los aspectos fundamentales del Sistema Educativo que son los referidos a los procesos de enseñanza-aprendizaje, y que llevan a la formación educativa de los alumnos. Actualmente, autores especialistas en esta materia (Salvador F., Rodríguez, J.L. y Bolívar, A., 2004: 412) reconocen que el contenido de la Didáctica constituye una amplia matriz disciplinar que se desglosa en ámbitos, señalando los siguientes: "Formación del Profesorado", "Organización Escolar o Educativa" "Tecnología de la Educación o Educativa" "Didáctica Diferencial" y "Didáctica Especial o Específica". Estos ámbitos, a su vez, se dividen o desglosan en campos. Sirvan de ejemplo el ámbito de la Didáctica Diferencial que abarca los campos de la Didáctica de la Educación Infantil, Didáctica de la Educación Primaria, de la Secundaria, de la de Adultos, de la Educación Especial... y el de la Didáctica Especial o el ámbito de las Didácticas Específicas, que abarca las Didácticas de cada una de las materias (Didáctica de las Matemáticas, de la Lengua, de las Ciencias Sociales, de las Lenguas extranjeras, de la Educación Física, etc).

5. CARACTERÍSTICAS DE LA DIDÁCTICA

Del análisis de las estructuras sintáctica, semántica y organizativa de la Didáctica se deducen sus principales características:

- Tener un sentido intencional.
- Su configuración histórico-social.

- Su sentido explicativo, normativo y proyectivo.
- Su finalidad interventiva o práctica.
- Su interdisciplinariedad.
- Su impredecibilidad o indeterminación.

Tener un sentido intencional quiere decir que todos los procesos didácticos que se llevan a cabo en las aulas tienen por finalidad la consecución de los objetivos educativos establecidos en las diferentes áreas de conocimiento definidos en términos de capacidades (cognitivas, afectivas, motrices, de relación e integración social) y, consecuentemente, también que adquieran las competencias básicas establecidas en la nueva legislación educativa. Por ello la Didáctica es una disciplina pedagógica orientada por las finalidades educativas y comprometida con el logro de la mejora de todos los seres humanos (Medina, 2002: 7).

Su configuración histórico-social se refiere a que el enseñar y el aprender ha sido connatural al hombre desde su existencia y que el aprendizaje tiene una importante dimensión social porque aprendemos en relación con los demás y para integrarnos eficaz y creativamente en la sociedad. En palabras de Bruner (2000: 22), "el aprendizaje y el pensamiento siempre están situados en un contexto cultural y siempre dependen de la utilización de recursos culturales".

Su sentido explicativo, normativo y proyectivo, en función de su propia epistemología al ser un saber teórico, que explica y da normas; práctico, que interpreta y aplica, y artístico y creativo, que se ajusta a la realidad pasada, presente y posible o futura, (las tres "p´s" planteadas por Bruner, 2000: 106).

En cuanto a su finalidad interventiva ha quedado justificada cuando nos hemos referido a su carácter práctico. También Medina se refiere a este aspecto, diciendo que es una disciplina de gran proyección práctica ligada a los problemas concretos de docentes y estudiantes, a fin de conseguir el perfeccionamiento de ambos.

La interdisciplinariedad se debe a su situación dentro de las Ciencias de la Educación, que constituyen un sistema multidisciplinar que la fundamentan científicamente y con las que establece relaciones de mutua cooperación científica.

Por último, su indeterminación, a la que ya nos hemos referido, es una consecuencia de la complejidad del sujeto y el objeto de la Didáctica, así como de los contextos socioculturales en los que se desarrolla, lo que justifica su dimensión artística, e innovadora.

6. PARADIGMAS Y MODELOS DE INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

La actividad básica de la ciencia es la investigación. Esta afirmación, (Demo, 1985:13), puede extrañar porque muchas veces tenemos la idea de que la ciencia se concentra en la actividad de transmitir conocimientos (docencia) y de absorberlos (discencia). La verdad es que tal actividad es subsecuente. Antes está el fenómeno fundamental de la generación del conocimiento, que es el objetivo fundamental de la investigación, pues, como dice Shulman (1989: 9 y ss.), el conocimiento no crece natural e inexorablemente, sino por las investigaciones de los estudiosos.

La investigación se define como el conjunto de estrategias, tácticas y técnicas que permiten descubrir consolidar y refinar un conocimiento. La investigación puede ser pura o básica y aplicada o práctica, las cuales siempre serán vasos comunicantes. La primera tiene por finalidad la búsqueda de conocimientos teóricos, es el saber por el saber mismo y se lleva a cabo cuando tratamos de conocer algo, bien porque no se conoce o, porque si se conoce, se quiere saber más acerca del mismo. La segunda busca resolver los problemas que surgen de la dimensión práctica de cada ciencia.

Siguiendo un criterio temporal, la investigación puede ser histórica, descriptiva y experimental, si lo que se investiga se refiere al pasado, al presente o al futuro, respectivamente. Si el criterio es a quien se aplica la investigación, esta puede ser cualitativa o cuantitativa. En la primera los sujetos pueden ser los alumnos de una clase o algunos alumnos e, incluso, un alumno en concreto. Es una investigación que se denomina ideográfica y cuyos resultados no se pueden extrapolar a otros contextos. En el caso de la investigación cuantitativa, los sujetos constituyen una muestra representativa de la población que se investiga, lo cual debe realizarse con técnicas estadísticas. Es una investigación nomotética y los resultados pueden ser extrapolados a la población que representa dicha muestra.

Pero la investigación, sea del tipo que sea, no es obra de estudiosos que trabajan aisladamente, sino que la mayor parte se lleva a cabo dentro del contexto de comunidades científicas de investigadores. El término que se suele usar para describir estas comunidades es el de paradigma.

El término paradigma se ha usado de varias maneras (Gage,cfr. Shulman, 1989: 10), pero el uso más famoso es el que dio Thomas Khun en su obra *La estructura de las revoluciones científicas,* al definirlo como un marco teórico en el que se desarrolla la ciencia, siendo comúnmente aceptado por la comunidad científica como via de investigación.

Los tres paradigmas de investigación científica más representativos son el positivista, el interpretativo y el crítico.

El paradigma positivista, denominado tambien racionalista, es el paradigma de las ciencias experimentales. Se basa en el positivismo del siglo XIX (Comte), cristalizando en el XX en el neopositivismo o empirismo lógico del Circulo de Viena (Martín Molero, 1999). Para el positivismo, la única fuente del conocimiento es la percepción sensible y la ciencia es nomotética, es decir, dirigida al establecimiento de leyes generales y para ello utiliza métodos cuantitativos y sus funciones son describir, explicar, controlar y predecir bajo qué condiciones se producirán acontecimientos futuros con un cierto grado de probabilidad.

El paradigma interpretativo también se denomina fenomenológico, constructivista, inductivo, naturalista, humanista, etnográfico y se caracteriza por su oposición al positivismo. Siguiendo a Hernández Pina (cfr. Sevillano, 2004:115), los rasgos más representativos de este paradigma se refieren a que la conducta social no se puede explicar sin tener en cuenta las interpretaciones de los sujetos, que las formas de vida vienen influenciadas por el contexto social y que el conocimiento pedagógico desde esta perspectiva no es universal ni sirve para espacios y contextos indeterminados.

El paradigma crítico, también denominado sociocrítico, de racionalidad emancipadora y reconstructivista, se caracteriza por estar orientado hacia la práctica, la cual hay que comprender para mejorarla y cambiarla. Concede principal protagonismo al sujeto como copartícipe de la investigación y a los problemas educativos próximos a él. Dentro de este paradigma se distinguen dos tendencias, una más radical, cuyos representantes son partidarios de la desescolarización o la deseducación (Illich, Goodman, Reimer) y, otra, denominada reconstruccionista, cuyos teóricos principales son, entre otros, Marcuse y Habermas, de la Escuela de Frankfur (Sevillano, 2004: 116). Algunas de las finalidades de la investigación de estos paradigmas las presentamos en laTabla I.3.

Paradigmas de investigación	Finalidad de la investigación
Positivista	Explicar, controlar, predecir
Interpretativo	Comprender, interpretar
Crítico	Liberar, criticar, cambiar

Tabl I.3. *Paradigmas de Investigación Científica*

6.1. Paradigmas de investigación didáctica.

Centrándonos en la vida en el aula, los procesos didácticos que ocurren en ella pueden caracterizarse por un conjunto de variables que interactúan. Estas fueron denominadas por Dunkin y Biddle (cfr. Shulman, 1989: 17) como variables de presagio, de producto, de proceso y de contexto. Tomando como base los distintos paradigmas científicos presentados y, como finalidad la investigación de las variables señaladas, se han generado en el ámbito didáctico los siguientes paradigmas:

1. Paradigma presagio-producto
2. Paradigma proceso-producto
3. Paradigma mediacional centrado en el profesor o en el alumno
4. Paradigma ecológico

1. El paradigma presagio-producto, basado en el paradigma científico positivista, es considerado como el primer eslabón de la investigación didáctica, y las investigaciones que se han llevado a cabo dentro de él han considerado la eficacia de la enseñanza como efecto directo de las características de los docentes y no en función de su comportamiento en el aula.

2. En el de proceso-producto, basado en el mismo paradigma positivista, las investigaciones se llevan a cabo dentro de las aulas, donde las variables de proceso están configuradas por el comportamiento observable del profesor y las de producto están constituídas por el rendimiento académico del alumno, descubriéndose que las variaciones de la conducta docente, sus expectativas y los métodos de enseñanza que utilice influyen en el rendimiento de los alumnos.

3. El paradigma mediacional se fundamenta en el paradigma interpretativo y trata de investigar los aspectos de la enseñanza del profesor y de los alumnos menos inmediatamente observables, asociados a las ideas de pensamiento, juicio o toma de decisiones. Según Savelson (cfr. Wittrock, 1990: 60), para comprender correctamente las elecciones que los profesores hacen en clase, debemos estudiar sus procesos de pensamiento, antes, durante y después de la enseñanza.

En el caso de los alumnos se investiga lo que están pensando y sintiendo cuando trabajan en sus tareas y acerca del colegio, el aula, los profesores, sus compañeros, porque todo ello media en su rendimiento, además de la formación previa del alumno. Un ejemplo de investigación dentro de este paradigma es el llevado a cabo por Anderson (cfr. Wittrock, 1990), que descubrió que el objetivo fundamental de los estudiantes es más completar una tarea que comprenderla, sobre todo en

los estudiantes de bajo rendimiento, mientras que en los de alto rendimiento, cuando tienen un problema, buscan ayuda inmediatamente.

4. El paradigma ecológico o contextual, que se fundamenta en el paradigma crítico, empieza a desarrollarse en los últimos años de la década de los sesenta y tiene por finalidad la investigación del contexto como variable fundamental. Según Hamilton (cfr. Wittrock, 1990), las características de la investigación ecológica son:

- Atención a las interacciones, a las personas y a sus medios.
- Considerar la enseñanza y el aprendizaje como procesos continuamente interactivos.
- Considerar que el contexto del aula está incluido dentro de otros contextos (la escuela, la comunidad, la familia, la cultura,...), los cuales influyen sobre lo que se puede observar en el aula.
- Considerar fuente importante de datos a los procesos no observables, tales como los pensamientos, actitudes, sentimiemtos o percepciones de los participantes.

6.2. Otros modelos de investigación didáctica

Díaz Barriga. (cfr. Tejedor, 2004: 106-107), presenta los modelos de investigación didáctica clasificados en dos grandes categorías:

1. *Estudios para construir una teoría didáctica* investigando las grandes formulaciones del pensamiento didáctico (Comenio, Pestalozzi, Montesori, Freinet...) y concretándolas en técnicas de enseñanza en el aula.
2. *Estudios sobre el aula* en los que se recogen las aportaciones de las ciencias sociales a la didáctica, especialmente de la Psicología y la Sociología. Dentro de este apartado, incluye las siguientes modalidades:
   a La investigación de la enseñanza desde perspectivas Psicológicas (leyes del aprendizaje, estudios sobre motivación, atención, memoria, inteligencia, conductismo, cognitivismo...), destacando las aportaciones de Piaget, Brunner, Ausubel, Vygotski...
   b La investigación etnográfica, dirigida al estudio de las relaciones entre docentes y estudiantes, a las formas de autoridad y a los mecanismos de socialización en el aula
   c La investigación-acción, cuyo principal objetivo es mejorar la realidad escolar, siendo los profesores quienes deben asumir el papel principal en los procesos de indagación y en la asunción de los compromi-

sos para transformar la realidad escolar. La investigación-acción es participativa y, a través de ella, las personas trabajan para la mejora de sus propias prácticas y se desarrolla siguiendo una espiral introspectiva de ciclos de planificación, acción, observación sistemática, reflexión y luego repetición del mismo ciclo con las cambios que lleven al perfeccionamiento de las prácticas educativas.

Los paradigmas o modelos de investigación presentados tienen las limitaciones que se derivan de centrarse en unos aspectos y olvidar otros. Pero todos han aportado y continúan aportando conocimientos acerca de la mejora de los procesos didácticos, afirmándose actualmente que no existe un paradigma o modelo de investigación único que pueda comprender todos y cada uno de los hechos educacionales que se producen en las aulas y que las insuficiencias de uno pueden ser superadas por una mezcla adecuada de las insuficiencias de otros. Se trataría (Sevillano, 2004:117) de un paradigma emergente dirigido a la búsqueda de la comprensión de los problemas educativos y sociales con vistas a su mejora.

6.3. Fases o etapas de investigación

Las investigaciones en cualquier ámbito deben seguir las fases de una investigación científica. Para ello deben partir del planteamiento del problema a investigar, estableciendo los objetivos de la investigación, la justificación de la misma y la importancia de su realización. A continuación se lleva a cabo la revisión de la literatura o lo que hay escrito sobre el tema que vamos a investigar y se elabora el marco teórico de la investigación. La siguiente fase sería decidir el tipo de investigación a realizar, seleccionando entre estrategias de corte cuantitativo (histórica, descriptiva, experimental, ex-post-facto, estudios correlacionales...) o cualitativo (estudios etnográficos, de investigación-acción, estudio de casos...). Finalmente se elaboran los instrumentos para la recogida de la información, se analizan y se elaboran las conclusiones.

7. ACTIVIDADES

Para trabajar los contenidos de este tema, realiza las siguientes actividades:

1. Analiza las distintas definiciones de Didáctica desde el punto de vista sintáctico, semántico y organizativo y elabore su propia definición, justificándola. (Obligatoria. Individual)
2. Comenta el texto de J.A.Marina (2000: 117-119) titulado „Cartografía de los rumbos sociales“, de su obra *Crónicas de la ultramodernidad*, relacionándolo con el tema. (Obligatoria. Individual)
3. Elabora tu propia jerarquia de valores.
4. Reflexiona acerca de los valores que considere que necesita la sociedad actual y qué habría que hacer para ponerlos en práctica en el aula. (Obligatoria. Individual)
5. Según las características de la sociedad actual, ¿qué tipo de formación cree que deberían recibir vuestros futuros alumnos para integrarse eficazmente en ella y mejorarla? (Obligatoria. Individual o en pareja)
6. Selecciona y comenta artículos de prensa referidos directa o indirectamente a la educación, a los alumnos, maestros, padres de alumnos. centros escolares… (Voluntaria. En pareja o en grupo de no más de cuatro)
7. Siguiendo las fases de una investigación científica y basándote en algunos de los estudios sobre el aula, elabora un proyecto de investigación y llévalo a la práctica. (Voluntaria. En pareja o en grupo de no más de cuatro)

8. BIBLIOGRAFÍA

BENEDITO, V. (1987). *Aproximación a la Didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular*. Barcelona: Barcanova.

BUNGE, M. (1987). *La ciencia: su método y su filosofía*. Buenos Aires: Siglo XX.

BRUNER, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría Crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

CONTRERAS, J. (1990). *Enseñanza curricular y profesorado*. Madrid, Akal.

DEMO, P. (1985). *Investigación participante: mito y realidad.* Buenos Aires: Kapelusz

EISNER, E. W. (1979). Cómo preparar la Reforma del currículum. Buenos Aires: Ateneo.

ESCUDERO, J.M. (ed.) (2000). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.

FERNÁNDEZ HUERTA, J. (1979). *Didáctica I*. Madrid: UNED.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1971). El reducto de indeterminación técnica en educación, *Revista Española de Pedagogía*, 115, 275-279.

— (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar*. Madrid: Siglo XXI.

FERRÁNDEZ, A. (1984). La Didáctica contemporánea. En Sanvicens, A. y otros *Introducción a la Pedagogía*. Barcelona: Barcanova.

FERRÁNDEZ, A., SARRAMONA, J., TARÍN, L. (1990). *Tecnología Didáctica*. Barcelona: CEAC.

GARCÍA HOZ, V. (1975). *Educación persolaizada.*Valladolid: Miñón.

GERVILLA CASTILLO, A. (2000). *Didáctica y Formación del profesorado. Hacia un nuevo paradigma*. Madrid: Dykinson.

HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.

— (1997). Paradojas del cambio: la renovación de la escuela en la era postmoderna, *Kikiriki*, 49, 16-50.

LERSCH, Ph. (1971). *La Estructura de la Personalidad.* Barcelona: Scientia.

MANTOVANI, J. (1979). *La educación y sus tres problemas*. Buenos Aires: El Ateneo.

MARINA, J.A. (2000). *Crónicas de la ultramodernidad*. Barcelona: Anagrama.

MARTÍN MOLERO, F. (1999). *La Didáctica ante el tercer milenio*. Madrid: Síntesis.

MATTOS, A. de (1963). *Compendio de Didáctica General*. Buenos Aires: Kapelusz.

MEDINA, A. (1995). El papel de la Didáctica en el enfoque interdisciplinar de la formación de maestros. En RODRÍGUEZ, A. (coord.) *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros*. Madrid: Narcea.

MEDINA, A. y MATA, F. (2002). *Didáctica General*. Madrid: Pearson.

MEDINA, A. y SEVILLANO, Mª L. (199O) (coords.). *Didáctica. Adaptación*. Madrid: UNED.

MIALARET, G. (1986). *Ciencias de la Educación*. Barcelona: Oikos-Tau.

MEC (2006). *Ley Orgánica de Educación.* BOE 106, 3-V-2006, 17.158-17.207.

MEC (2002). *Ley Orgánica de Calidad de la Educación*. BOE 307, 24-XII-2003, 45188-45220.

NAVARRO, R. y otras (1998). Innovaciones en los contenidos de Didáctica General: de los textos clásicos a los actuales, *Bordón*, 50, 1, 277-285.

PACIOS, A. (1980). *Introducción a la Didáctica*. Madrid: Cincel/Kapelusz.

PÉREZ, A. y otros (1999). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (1973). *Didáctica General. Objetivos y evaluación*. Madrid: Cincel.

ROSALES, C. (1988). *Didáctica. Núcleos fundamentales*. Madrid: Narcea.

ROSENSHINE, B. y STEVENS, R. (1990). Funciones docentes. En WITTROCK, M. (ed.) *La investigación de la enseñanza*, III. Barcelona: Paidós/MEC.

SALVADOR, F., RODRÍGUEZ, J.L. y BOLÍVAR, A.(drs) (2004). *Diccionario Enciclopédico de la Didáctica.* I.Málaga: Ediciones Aljibe.

SEVILLANO, Mª L. (2004). *Didáctica en el siglo XXI*. Madrid: Mc Graw Hill.

SHULMAN, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En WITTROCK, M. *La investigación de la enseñanza*, t. I. Barcelona: Paidós.

STÖCKER, K. (1973). *Principios de Didáctica Moderna*. Buenos Aires: Kapelusz.

TITONE, R. (1966). *Metodología Didáctica*. Madrid: Rialp.

— (1981). *Psicodidáctica*. Madrid: Narcea.

TORRE, S. de la (1995). *Didáctica y currículo*. Madrid: Dykinson.

— (2000). Currículum para el cambio. En ESTEBARANZ, A. (coord) *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa.* Sevilla: Serv. Public. Univers.

UNESCO (1998). *Informe mundial sobre la educación. Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*. Madrid: Santillana/UNESCO.

WILMANN, O. (1948). *Teoría de la formación humana.* Madrid: CSIC. Instituto San José de Calasanz.

WITTROCK, M. (1990). *La investigación de la enseñanza*, ts. I. II y III. Barcelona: Paidós.

ZABALZA, M.A. (1990). Fundamentación de la Didáctica y del conocimiento didáctico. En MEDINA, A. y SEVILLANO, Mª L. (coords.) *Didáctica. Adaptación*. Madrid: UNED.

Capítulo II

LA ENSEÑANZA COMO CONCEPTO BÁSICO DE LA DIDÁCTICA

ROSARIO NAVARRO HINOJOSA

SUMARIO

INTRODUCCIÓN

En el tema anterior nos hemos acercado al concepto de Didáctica a través del conocimiento de las tres estructuras, que, según Schwab, constituyen los problemas básicos a resolver en la reflexión sobre cualquier materia o disciplina. Centrándonos en la estructura semántica de la Didáctica, analizaremos los contenidos que esta ciencia sistematiza, elevándolos a teoría. Entre ellos ocupa un lugar básico la enseñanza y, fundamental, el aprendizaje, temas que, aunque se estudien separadamente debido a la amplitud de los mismos, han de entenderse esencialmente relacionados, lo que quiere decir que nuestra atención a la enseñanza es porque y para que de ella se deriven aprendizajes que supongan el desarrollo perfectivo del alumnado en todas sus dimensiones.

Vamos a ver el concepto de enseñanza, su etimología y la evolución de su campo semántico. Al ser un concepto complejo, se estudiará desde distintas perspectivas y teorías analizando la relación entre ambas, así como su complementariedad. Hemos incluido en este apartado la perspectiva emocional, cuestión poco estudiada, pero fundamental, pues los procesos de enseñanza-aprendizaje están basados, principalmente, en las relaciones interpersonales, donde las experiencias emocionales son permanentes (Marchesi, 2008: 115). A continuación abordaremos el clásico concepto de método,así como el de modelo de enseñanza y modelo didáctico, y las clasificaciones que de uno y otro nos han parecido más representativas, entendiendo que los modelos didácticos se fundamentan en los de enseñanza, que necesariamente han de ser complementarios, porque ninguno por sí solo puede resolver la complejidad de los procesos educativos que se llevan a cabo en las aulas. Finalizamos el tema refiriéndonos a la organización de la enseñanza en el Sistema Educativo y a su calidad, término que siendo subjetivo necesita de principios que la fundamenten al margen de enfoques reduccionistas, considerándola como meta a alcanzar. Dichos principios proceden de la política educativa, la literatura sobre el tema y nuestra experiencia con la finalidad de que nos orienten en la mejora de la docencia. Con este contenido proponemos los siguientes objetivos:

1. Recordar los contenidos del tema anterior que conectan con los que vamos a adquirir.
2. Conocer qué es enseñar desde la Didáctica y la amplitud y complejidad de su campo semántico.
3. Analizar las perspectivas desde las que se han estudiado la enseñanza y las teorías que han generado.
4. Tomar conciencia de la importancia de la cultura emocional.

5. Conocer algunos modelosde enseñanza y didácticos.
6. Elaborar modelos de enseñanza eclécticos.
7. Conocer la estructura de la enseñanza obligatoria y postobligatoria en los niveles no universitarios, según la Ley Orgánica actual.
8. Sistematizar, basándose en las enseñanzas recibidas y los contenidos presentados, una relación de principios que mejoren la calidad de la enseñanza.

1. CONCEPTO DE ENSEÑANZA: ETAPAS DE SU EVOLUCIÓN

La enseñanza es una de las actividades más representativas de las funciones docentes del profesorado en su triple situación preactiva, interactiva y postactiva y por ello constituye uno de los núcleos básicos del contenido de la Didáctica. Etimológicamente, viene de in-signare, que significa mostrar a través de signos, comunicar. Bajo este sentido desborda el campo de la Didáctica y ha tenido mucha importancia en su historia, al concebirse fundamentalmente con la finalidad de transmitir información, por lo que se centra en el papel del profesor y reduce el acto didáctico a la transmisión de conocimientos.

Aunque esto es lo que suele decirse cuando se escribe o habla acerca del concepto clásico de enseñanza, entendemos que en todos los tiempos presentes o pasados se ha podido reducir o se reduce la enseñanza a mera transmisión de conocimientos, lo cual nos parece difícil que ocurra en exclusividad, pues eso sería negar la influencia ejercida por la personalidad del profesor y su formación intelectual y humana sobre los procesos de aprendizaje de sus alumnos. Veamos las cinco etapas que establece Melho de Carbalho (cfr. Zabalza, 2004: 559) en lo que él denomina enriquecimiento semántico del concepto de enseñanza:

1. Se identifica enseñar con transmitir información, coincidiendo con el concepto etimológico.
2. Enseñar es creación de nuevas conductas y hábitos, como consecuencia de la influencia de los modelos conductistas.
3. La enseñanza es considerada como dirección del aprendizaje, como consecuencia de la influencia de los modelos tecnológicos. La especificación de objetivos, la configuración de estrategias de acción, la incorporación de recursos técnicos y la evaluación, son los aspectos fundamentales de esta concepción de la enseñanza..

4. La enseñanza es concebida como orientación del aprendizaje y va a tener por finalidad la creación de situaciones experienciales ricas que estimulen el desarrollo integral de los alumnos..
5. La enseñanza como articulación de la experiencia extra e intraescolar. Es un enfoque de la enseñanza que desborda el aula y que actualmente se puede considerar clásico, pues hace ya muchos años que Olsen nos hablaba de los puentes de comunicación entre la escuela y la comunidad. Edgar Faure nos decía en su obra *Aprender a ser* cómo la comunidad se debía convertir en educativa, y García Hoz, en su *Educación Personalizada*, consideraba que era más acertado hablar de Comunidad Educativa como concepto más amplio, que englobaba a la Escuela, a la familia y a la comunidad, que de Comunidad Escolar que sólo se refería a la Escuela.

En esta concepción de la enseñanza, el medio ambiente no sólo aporta contenidos de instrucción, medios y recursos didácticos, sino que se convierte en marco permanente de referencia para conocer a nuestros alumnos y elegir la educación que queremos para ellos en función de sus características y las del entorno donde han de integrarse.

Bajo este último enfoque, que asumimos como complementario a los demás, definía Robertson (1985) la enseñanza, para quien un concepto moderno de la misma implica conectar la escuela al territorio, orientar el aprendizaje más que dirigirlo hacia un fin preestablecido y ampliar el espectro de espacios de formación más que reducirlos a los aprendizajes intelectuales. Lo cual quiere decir que la enseñanza debe tener por finalidad conseguir la formación educativa de los alumnos. Y esto se producirá si el que enseña y el que aprende tienen esa intencionalidad.

Otras concepciones más actuales de la enseñanza que completan y amplían las anteriores son las que nos aportan Medina y Gardner. Medina (2002:44) define la enseñanza *como el modo peculiar de orientar el aprendizaje y crear los escenarios más formativos entre docente y estudiantes, cuya razón de ser es la práctica reflexiva e indagadora, adaptando la cultura y el saber académico a los estudiantes en función de los valores educativos*. Es de destacar en esta definición las dimensiones reflexiva e investigadora de la enseñanza, que se constituyen en bases fundamentales para su adecuada planificación, implementación y evaluación y la importancia concedida a los valores educativos a los que la Ley de Educación de Andalucía le dedica el artículo 39.

Gardner(2008: 15) nos dice que la enseñanza debe estar dirigida a desarrollar cinco tipos de mente, que serán necesarias si queremos prosperar en el mundo futuro. Tales son: disciplinada, encaminada al dominio de las materias; sintética, de-

cisiva para que los alumnos sean capaces de resumir información de diferentes fuentes; creativa, a fin de desarrollar nuevas formas de pensar; respetuosa, para aceptar, comprender y trabajar con otros individuos o grupos, y ética, para que reflexionen sobre su propio trabajo. Consideramos la aportación de Gardner como un enfoque axiológico y prospectivo de la enseñanza, al señalar que sus fines deben hacer referencia a todas las dimensiones de la persona, con vista a estar preparado para la sociedad actual y del futuro.

2. LA ENSEÑANZA DESDE DISTINTAS PERSPECTIVAS

El concepto de enseñanza, dada su complejidad, ha sido estudiado desde distintas perspectivas: filosófica, conductual, cognitiva,lógico-científica, sistémica-comunicativa-semiótica, cultural y emocional, entre otras, contribuyendo, entre todas, a su comprensión y análisis. Veamos lo que nos aportan cada una de ellas.

— En la **perspectiva filosófica** Fenstermacher (Wittrock, 1990, I, pp.149 y ss.), analiza la enseñanza bajo tres aspectos diferentes, uno de ellos es el análisis del concepto. El autor inicia su estudio, respondiendo a la cuestión sobre qué debe haber en una actividad, para que se denomine enseñanza, en los siguientes términos: "debe haber al menos dos personas, una de las cuales posee cierto conocimiento, habilidad u otra forma de contenido, mientras que la otra no lo posee, y el poseedor intenta transmitir el contenido al que carece de él, llegando así al establecimiento de una relación entre ambos con este propósito" (p.155). Nos advierte el autor que, por simple que parezca el análisis, encierra problemas como los siguientes: ¿debe el profesor estar realmente en posesión del contenido en el sentido de saberlo o es suficiente con que tenga acceso a cierta información sobre él?, ¿debe el alumno querer adquirir el contenido antes de que el profesor se ponga a enseñar?, ¿puede hablarse de autoenseñanza? y ¿es lo mismo explicar que enseñar?

Para Fenstermacher, lo que se ha de aprender puede estar en la cabeza de los profesores, o en un libro, en una película o en un programa de ordenador. "La tarea de los profesores no es necesariamente poseer el contenido y transmitirlo a los estudiantes, sino más bien permitir a éstos tomar posesión de él donde quiera que se encuentre" (p.157), pero reconoce que los profesores tienen mayores posibilidades de tener éxito si previamente han tomado posesión del contenido. A la segunda cuestión responde que no es necesario que el alumno quiera adquirir el contenido antes de que el profesor se ponga a enseñar; sin embargo, la buena enseñanza requerirá que el profesor se adapte a las disposiciones de los alumnos para aprender y que despierte y aliente su interés por el material.

En cuanto a la autoenseñanza, el significado genérico de la misma requerirá siempre dos o más personas, si bien puede ser aplicable cuando se refiere a las acciones de las personas que se preparan para aprender algo por sí mismas. En este caso se habla de autodidactas más que de autoenseñantes. Referente a la cuestión sobre si es lo mismo explicar que enseñar, responde comparando ambos conceptos al relato de un locutor de radio o televisión y a la enseñanza impartida por un profesor en la televisión. Para Fenstermacher, una de las tareas centrales de la enseñanza es conseguir el perfeccionamiento de la actividad de estudiar y de todas las que le lleven al alumnado al aprendizaje, entre ellas, la tarea de explicar, que se convierte en tarea básica de la enseñanza, pues a través de ella se orienta y facilita al alumno la realización de sus tareas de aprendizaje.

— La **perspectiva conductual** identifica las acciones que componen la actividad de enseñar, bien desde un punto de vista formal (identificar cuál es la estructura de la secuencia de acciones), o bien desde un punto de vista descriptivo (identificar las actuaciones observables en el proceso de enseñar). Ejemplos del primero serían los pasos o grados formales de Herbart, que siguen siendo de total actualidad:

- Presentación clara.
- Asociación significativa.
- Generalización sistemática.
- Aplicación útil y actual.

Para construir los modelos descriptivos se han estudiado situaciones concretas de enseñanza y se han identificado aquellos patrones que demostraron ser más eficaces. Un ejemplo de modelo descriptivo lo encontramos en Gagné (1979), que identifica nueve componentes en una enseñanza eficaz:

1. Lograr la atención.
2. Informar al alumno de los objetivos.
3. Estimular el recuerdo de los aprendizajes previos.
4. Presentar el nuevo material.
5. Proporcionar guías de aprendizaje.
6. Facilitar el resultado.
7. Proporcionar feed-back sobre la corrección o incorrección.
8. Valorar el rendimiento.
9. Intensificar la retención y la transferencia.

Si reflexionamos sobre cada uno de estos componentes comprobaremos que todos son importantes en una buena enseñanza.

Posteriormente, Rosenshine y Stevens, 1986 (cfr. Wittrock, 1990), tomando como base el modelo de Gagné, señalan que las acciones de enseñanza que mejoran su calidad son:

- Revisión y control previo del trabajo de los días anteriores.
- Presentación de los nuevos contenidos.
- Guía de la práctica del estudiante y comprobar que lo entiende.
- Feed-back.
- Práctica independiente.
- Revisiones semanales y mensuales.

Como puede comprobarse, de las seis acciones que mejoran la calidad de la enseñanza, cinco hacen referencia directa o indirectamente a la evaluación, de ahí su importancia, bien utilizada, en los procesos educativos.

— La **perspectiva cognitiva** considera la enseñanza como un conjunto de acciones, intencionales y contextualizadas, la intencionalidad la aporta cada profesor en base a sus propios pensamientos, creencias y actitudes. De ahí que se esté dando importancia al papel mediador del profesorado y a considerar sus propios pensamientos y actitudes como soporte de las acciones que planifican y desarrollan en la práctica. Shulman (1986) se identifica con esta perspectiva de la enseñanza describiéndola como:

1. Los procesos perceptivos y cognitivos del profesor, que dan lugar a las acciones por parte del profesor.
2. Los procesos perceptivos y cognitivos de los alumnos que dan lugar a las acciones por parte de los alumnos.

Otro aspecto a destacar desde este enfoque es que la enseñanza viene determinada por el medio social y cultural y por el microclima social en el que se produce. Ambos constituyen la dimensión sociocultural de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En la **perspectiva lógico-cientifica** se encuentran los autores que tratan de responder a la cuestión: ¿qué tiene de arte y qué tiene de ciencia la enseñanza?

Ha sido Highet,1954 y, sobre todo, Gage,1978 (cfr. Zabalza, 2004) quienes han introducido en el debate la disyuntiva epistemológica arte-ciencia, que ha generado diversas líneas de pensamiento en uno y otro sentido. Von Cube (1981, cfr. ibidem), en la defensa de la cientificidad, y Eisner (1985) y Stenhouse, (1984) en la línea artística, siendo Schwab, 1983 (cfr. Zabalza, 2004: 551-552), quien resuelve el dilema de la forma más acertada, pues señala que cualquier arte tiene sus re-

glas (ciencia), pero el conocimiento de las reglas no hace a uno artista. El arte surge en la medida en que el que ya conoce las reglas aprende a aplicarlas apropiadamente a cada caso particular:

> *"Cualquier arte, tanto si se trata de la enseñanza, del esculpir en piedra o del control judicial de un tribunal, tiene sus reglas, pero el conocimiento de las reglas no hace al artista. El arte surge en la medida en que el que ya conoce las reglas aprende a aplicarlas apropiadamente a cada caso particular. Tal aplicación, por su parte, requiere una aguda consciencia de las particularidades de cada caso y de la forma en que la regla podría ser modificada para adaptarse al caso sin que se produzca la completa abrogación de la regla. En el arte, la forma ha de ser adaptada a la materia. De ahí que la forma haya de ser comunicada de una manera tal que se clarifiquen sus posibilidades de modificación".*

— La **perspectiva sistémica, comunicativa y semiótica** está representada por Titone (1986: 17 y ss.) al señalar que en la enseñanza convergen la Teoría General de Sistemas (T.G.S.), la Teoría de la Comunicación y la Semiótica, siendo la más amplia la T.G.S. La central es la Teoría de la Comunicación que engloba a la Semiótica.

La T.G.S. fue creada por L.V. Bertalanfly y es considerada como una metateoría aplicable a todas las ciencias, por estar formadas por sistemas. Un sistema se define como un conjunto de elementos que interrelacionan entre sí con una clara finalidad y donde ninguno de ellos tiene sentido en sí mismo, sino en la medida que contribuye a la consecución de la finalidad. Los sistemas de la Ciencias de la Educación son abiertos por su interacción con el ambiente y con otros sistemas.

Un modelo sistémico sirve para representar la enseñanza y el aprendizaje como una red de relaciones interactivas reversibles y como proceso no lineal sino cíclico y concéntrico, que representa el desarrollo del aprendizaje en espiral abierta, al igual que concebía el desarrollo de la Ciencia Piaget. Como puede observarse en el esquema siguiente, se representa la situación didáctica en interrelación con la situación social o contextual. Dentro de la situación didáctica se encuentran unas variables fundamentales (escritas con mayúsculas): el alumno (A), el educador (E), las finalidades educativas (F) y el método (M), que son los medios (entre los cuales el contenido, en su triple dimensión conceptual, procedimental y actitudinal, es lo fundamental), procedimientos y técnicas que relacionan al alumno, al profesor y a los fines. Los fines han de ser claros para profesores y alumnos y en su consecución han de estar ambos seriamente comprometidos. Además, hay otras variables referidas a la madurez del alumno (m), los objetivos en los que se desglosan los fines (o), el estimulo (e) y la respuesta del alumno (r). Todo ello puede verse en el Gráfico II.1.

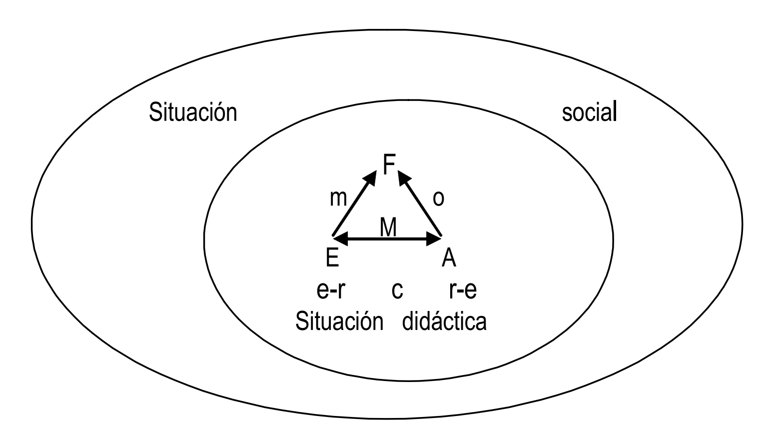


Gráfico II.1. *Representación Sistémica de la Enseñanza*

Es de destacar que tanto el profesor como el alumno son agentes de estímulos y respuestas de forma reversible, siendo, por tanto, la comunicación (c) el eje portador del proceso didáctico. Por eso hay que explicar la enseñanza también desde la Teoría de la Comunicación.

Para Titone, la enseñanza es un proceso de comunicación que comprende: información, estimulación al descubrimiento, despertar el interés, feed-back, formación de capacidades, modelación de actitudes y climatización afectiva, más..."n" ciclos sucesivos de profundización y maduración. Ahora bien, como la comunicación se sirve de signos con los que se construye su mensaje, también es necesario analizar la enseñanza sobre la base de una teoría de los signos, es decir, sobre la base de la Semiótica o Semiología.

La Semiótica se ocupa del valor de los signos y de los procesos de significación. Morris (1972) analiza la producción de los signos como un proceso en cinco fases:

V.....W.....X.....Y.....Z

V: explicación del profesor.

W:el alumno que interpreta la explicación.

X: la reacción del alumno.

Y: el significado o el objeto de la explicación.

Z: el contexto o la situación concreta donde se desarrolla la enseñanza.

Analizar la enseñanza desde una **perspectiva cultural-multicultural e intercultural** es debido a la situación actual de los centros educativos de todos los niveles, cuyas aulas se encuentran integradas por alumnos procedentes de diferentes

culturas, a los que la Didáctica y la Organización Escolar han de ayudar a su integración escolar y social.

El concepto de cultura engloba, según la UNESCO, conceptos, explicaciones, razonamientos, lenguajes, ideologías, costumbres, valores, creencias, sentimientos, actitudes, pautas de conducta y tipos de organización (familiar, laboral y económica). Por tanto, concebida en su amplio sentido, constituye el contenido de cualquier currículum, cuya asimilación por parte de los individuos posibilita la comunicación y la interrelación entre los pueblos.

Siguiendo, en líneas generales, a Arroyo y McWilliam, (2002), el concepto de multiculturalismo trata de comprender y valorar las diferencias culturales de una sociedad para dar respuestas educativas a los problemas y conflictos derivados de esas diferencias. Junto al desarrollo del multiculturalismo surge el de interculturalismo aceptado por el Consejo de Europa para referirse a un proceso que pretende la interconexión e interdependencia entre las diferentes culturas. Tanto la multiculturalidad como la interculturalidad tiene como fin el desarrollo educativo de los alumnos procedentes de diferentes culturas mediante una enseñanza creativa, que las armonice con el currículum general.

A todo lo expuesto, hay que añadir la **perspectiva emocional**, que también podríamos denominar afectiva o de los sentimierntos. Dice Hargreaves (cfr. Marchesi, 2008: 115) que “las emociones están en el corazón de la enseñanza”. Existen respuestas emocionales, compartidas mayoritariamente por los docentes, que constituyen uno de los elementos fundamentales de la cultura escolar.

La cultura que se viva y trabaje en la escuela debe configurarse como una concreción de la cultura social de la comunidad, donde se experimenten, abierta y conscientemente, los problemas, conflictos e intereses de la misma comunidad y la cultura emocional del centro. Así reconoce Hargreaves (1998: 234) que “los profesores necesitarán utilizar el ambiente social en el que vive la gente joven para propiciar una mejor comprensión”. Se trata, pues, de armonizar dentro del aula la cultura experiencial que traen los alumnos con la cultura académica que se imparte dentro de la misma, a fin de conseguir una buena cultura emocional y contribuir mejor a su formación total y realista.

3. TEORÍAS DE LA ENSEÑANZA

Dice el epistemólogo Karl Popper (cfr. Gimeno, 1988) que “las teorías son los hilos tendidos para capturar eso que llamamos mundo, para racionalizarlo, explicarlo y dominarlo”. La teoría se configura, por tanto, como un modelo mediador para:

- Captar la realidad
- Analizarla

- Comprenderla
- Discutirla

Históricamente, el desarrollo de toda ciencia va ligada al desarrollo de su teoría. Así, una parcela del conocimiento es ciencia en la medida que posee desarrollo teórico. La teoría de la enseñanza se encuentra dispersa debido a la complejidad de su contenido y a la multiplicidad, como acabamos de ver, de perspectivas, paradigmas y desarrollos científicos sectoriales. Aunque comprendemos estas dificultades, es necesario y bueno para la práctica de la enseñanza, llevar a cabo planteamientos sintéticos que ofrezcan la integración del conjunto teórico, descubriendo la estructura del mismo para facilitar así su proyección sobre la práctica, haciéndola más científica. Como dice Bunge, el progreso de la Ciencia no consiste en amontonar datos sueltos o generalizaciones aisladas, sino el aumento de sistematización y coordinación. Ese es nuestro interés al elaborar este libro, contribuir, haciendo una selección de contenidos en función de los destinatarios (alumnos de Pedagogía y de Magisterio), a la sistematización y coordinación del saber didáctico y curricular.

Los paradigmas o modelos científicos: positivista, interpretativo y crítico, aplicados a la educación han dado lugar, según Carr. y Kemmis (1988), a las teorías ya clásicas de la enseñanza, denominadas técnica, práctica y crítica que se ven parcialmente proyectadas, al igual que las perspectivas anteriores, en otras denominadas por Medina (2002) cognitivista, artística, sociocomunicativa y comprensiva. Unas y otras pasamos a analizar, sintetizando sus aportaciones más relevantes.

La **teoría técnica** se fundamenta en el paradigma positivista bajo el cual, la teoría de la enseñanza es elaborada por los científicos (teóricos) para explicar, controlar y predecir la práctica que se concibe como una tecnología precisa que los maestros van a implantar buscando la eficiencia. ¿Cómo? Planificándola en función de unos objetivos, desarrollando lo planificado para tratar de que los alumnos alcancen los objetivos propuestos y evaluando para comprobar si los objetivos han sido superados. Es una teoría a la que le interesa más el objeto que el sujeto del aprendizaje, siendo su aportación más relevante la necesidad de programar los procesos de enseñanza-aprendizaje para hacerlos más eficientes y eficaces.

Los profesores y los alumnos son reproductores de valores y la realidad básica es la colectividad más que el individuo, considerándose la sociedad y la cultura como externas a la escuela. En cuanto a la investigación, hay que señalar que es fundamentalmente cuantitativa y su carácter más nomotético –de aplicación general–, que ideográfico o de aplicación particular.

La **teoría interpretativa** es definida como humanista, racional y abierta. Humanista, porque busca la ilustración de los alumnos a través de la educación y de la

cultura. Racional, porque se preocupa de los fines y los medios, y abierta, porque las personas (profesores y alumnos) comprenden, interpretan y deciden acerca del curso adecuado de la acción.

La teoría de la enseñanza es elaborada conjuntamente, por teóricos y prácticos y los maestros resuelven los problemas de la práctica a través de la deliberación que incluye las siguientes fases:

- Diagnóstico de los alumnos.
- Juicios sobre datos de la realidad.
- Generación de alternativas.
- Propuestas de actuación.

La metodología de investigación es cualitativa, teniendo, pues, un carácter más ideográfico que nomotético. Es decir, interesa más lo particular que lo general. Es una teoría que se centra en los aspectos más subjetivos del proceso didáctico, sin olvidar, claro está, lo objetivable.

La **teoría crítica** de la enseñanza se basa en el paradigma crítico que, como recordaremos, es denominado también emancipatorio o político. Bajo esta teoría, la enseñanza tiene como objetivo prioritario la transformación para mejorar la práctica educativa, lo cual nos parece positivo siempre que dicha transformación esté científicamente justificada y suponga una mejora de lo que había.

En la relación teoría-práctica se considera la práctica como un foco generador de teoría, donde ésta se elabora conjuntamente entre teóricos y prácticos a través de la reflexión conjunta, mediante la actividad del discurso. De ahí surge la idea de escuela como comunidad de discurso.

En opinión de Strike (1993), el discurso convierte a la escuela en una comunidad local deliberativa, en la cual las relaciones sociales entre sus miembros se caracterizan por la igualdad, autonomía, la reciprocidad y un alto nivel de respeto por la construcción de un consenso racional. En consecuencia, las relaciones entre profesores y alumnos son de igualdad y la metodología tiene como base fundamental el desarrollo de la reflexión. En esta teoría adquiere una especial relevancia la dimensión contextual, y la investigación que más interesa es la referida a la propia práctica denominada como “investigación-acción”.

Consideramos que las tres teorías interpretadas flexiblemente suponen importantes aportaciones a la teoría general de la enseñanza, resaltando una la importancia de los contenidos a aprender; otra, la de tener en cuenta al sujeto que aprende, y la tercera se centra, principalmente, en la transformación o el cambio y en la im-

portancia de la dimensión ambiental, cuya consideración, junto con los aspectos anteriores y la actual relevancia del discurso, son imprescindibles en los procesos formativos. Por tanto, tendríamos una teoría ecléctica abierta a todas las aportaciones que supongan una mejora cuantitativa y cualitativa del hacer didáctico.

Veamos las teorías de Medina y su relación con las perspectivas y teorías anteriormente presentadas.

La **teoría cognitivista** surge como consecuencia de las aportaciones del paradigma interpetrativo-cognitivo a los procesos de enseñanza-aprendizaje, al desvelar, en lo que se refiere a la enseñanza, los procesos cognitivos que aportan los docentes en las fases preactiva, interactiva y postactiva, momentos esenciales de la continuidad de la acción formativa y de la explicitación de la toma de decisiones más representativas (Medina, 2002: 45). Shavelson, Ausubel, Bruner y Yinger son autores representativos de esta teoría y conciben la enseñanza como la más compleja y cambiante modalidad de toma de decisiones en contextos inciertos (ibidem). Esta teoría aplica fundamentalmente la metodología de investigación cualitativa y se identifica con la perspectiva cognitiva y con la teoría interpretativa a la que nos acabamos de referir.

La **teoría artística** se justifica por la singularidad de las personas y la de sus contextos, pasados, presentes y futuros que exigen la originalidad y creatividad de la enseñanza.Los paradigmas interpretativo y crítico influyen en esta teoría, y su contenido correlaciona con lo expuesto en la teoría crítica de Carr y Kemmis.

La **teoría sociocomunicativa**, al igual que la perspectiva sistémico-comunicativa de Titone, nos dice que la enseñanza es un proceso interactivo-comunicativo que, orientado por las finalidades educativas, pretende la formación intelectual y humana de los participantes.

La comunicación se basa en la reflexión y acción común entre profesores y alumnos que comparten puntos de vista, concepciones del mundo y de sí mismo, partiendo de la aceptación mutua y del avance en el saber personal y colaborativo.

Esta teoría aporta a la enseñanza una visión de la práctica docente basada en la calidad del discurso, en el sistema de relaciones sociales y en las acciones más adecuadas para configurar un clima de aula más empático y colaborativo, que propicie un intercambio interactivo formativo entre los estudiantes y el profesorado

La **teoría comprensiva** es una síntesis superadora de otras teorías en pos de conseguir la formación de los alumnos.

Para Lorenzo y Pla (cfr. Medina, 2002), los valores en los que se sustenta la teoría comprensiva de la enseñanza son:

- La capacidad para desplegar los conocimientos de manera comprensiva.

- El aprendizaje de temas básicos en la disciplina o bloque de estudio.
- La motivación, autocompromiso y plena implicación.
- El uso activo, transferencia y asimilación del conocimiento.
- Los enfoques organizados y sistemáticos para una enseñanza constructivista.
- Una gran gama de estilos pedagógicos, incluyendo la enseñanza directa.
- El compartir respuestas entre los estudiantes y apoyo mutuo.

Según Medina (2002: 51), aprender profesionalmente es desarrollar una enseñanza comprensiva, cuestionar permanentemente la realidad personal y contextual y adaptar el pensamiento y la acción formativa a las necesidades y expectativas de cada estudiante y aula pluricultural, valorando las diferencias y desarrollando los ambientes más propicios para encontrar propuestas imaginativas (...) en el ecosistema formativo de la complejidad.

4. MODELOS DE ENSEÑANZA Y MODELOS DIDÁCTICOS

Para nosotros, la denominación modelos o modalidades de enseñanza es la evolución de la más clásica de métodos de enseñanza y se refieren al camino que han de seguir profesores y alumnos para conseguir que éstos alcancen finalidades educativas. Todo lo que se lleva a cabo en todas las situaciones de enseñanza forma parte del método que por ello se diluye como dice Gimeno entre las demás variables del modelo didáctico. Hagamos referencia primero al método, después, a las modalidades y modelos de enseñanza y a los modelos didácticos.

Siguiendo a Titone en su obra *Metodología Didáctica,* el método, que para él significa orden, es la vía idealmente perfecta que conduce al fin de la docencia, que es la consecución de los fines educativos. El método de enseñanza tiene una doble justificación psicológica y lógica, además de educativa, porque se apoya en las características psicológicas de los alumnos, en la estructura lógica de la materia que se va a explicar y crea hábitos de ordenación y de organización del trabajo mental. Por tanto, el método es siempre *un modo particular de facilitar el encuentro entre la estructura psíquica del discente y la estructura lógica de un determinado contenido del programa* (Titone, 1966: 466). Por ello el método está en función de la autoactividad del alumno que debe estimular inteligentemente, el profesor, adaptando la materia a las leyes psicológicas del aprendizaje. Mantovani (cfr. Titone, 1966: 467) amplia el concepto de método señalando que su estructura no sólo está condicionada *por las formas básicas de la razón humana, por la configuración lógica de la materia de enseñanza y por el grado de desarrollo del*

alumno, sino que, además, lo está por *el estado de cultura de la comunidad, por los valores morales a realizar, por el tipo de escuela en que se aplica y por la actitud espiritual de la época...*, coincidiendo con Zabalza (2004: 556) cuando se refiere a la naturaleza social del acto didáctico en estos términos: *Ambos, contenidos y contexto social, constituyen el marco de condiciones del acto didáctico (...).*

Titone cita como métodos fundamentales los denominados inductivo, deductivo, analítico y sintético. Son los métodos que ya propuso Aristóteles (s. IV a.C.) basados en la lógica, de ahí que se denominen métodos lógicos. Son caminos distintos para llegar al conocimiento científico. El método inductivo procede de lo concreto para alcanzar lo abstracto, va de lo particular a lo general, y se apoya en la intuición directa de los hechos concretos para llegar a la elaboración de teorías. El deductivo va de lo abstracto a lo concreto, de lo universal a lo particular, parte de la teoría para aclarar un hecho concreto. El analítico procede de lo compuesto a lo simple y el sintético de lo simple a lo compuesto. Estos métodos se ponen en práctica a través de las formas de enseñanza, que el mismo autor clasifica en intuitivas y verbales, formas que, a su vez, utilizan unos procedimientos para desarrollarlas, como puede verse en la Tabla II.1.

MÉTODOS DE ENSEÑANZA	FORMAS DE ENSEÑANZA	PROCEDIMIENTOS DE ENSEÑANZA
Inductivo	Intuitiva	Observación Experimentación Comparación Abstracción Generalización
Deductivo	Verbal	Aplicación Comprobación Demostración
Analítico	Intuitiva	División Clasificación
Sintético	Verbal	Conclusión Definición Resumen Recapitulación

Tabla II.1. *Clasificación de los métodos, formas y procedimientos, elaborada a partir de Titone*

Alberto del Pozo (cfr. De Pablo, 2004) propone otra clasificación, también muy clásica, de los métodos de enseñanza que denomina psicocéntricos, logocén-

tricos y ergocéntricos en función de que atiendan principalmente a las características de los alumnos, a los contenidos o al tipo de trabajo que realicen. Los métodos que incluye dentro de cada uno de ellos pueden verse en la Tabla II.2.

Psicocéntricos	Individualizados (Plan Dalton, Método de Fichas Programadas) Socializados (Gary, Detroit, Freinet) Colectivos (Trabajos en grupo)
Logocéntricos	Métodos Expositivos, Globalizadores (Decroly, M. De Proyectos) Concentrados (Unidades de Morrison).
Ergocéntricos	Intuitivos (Montessori, Agazzi) Activos (Dewey, Ferrière, Escuela del trabajo) Integrales

Tabla II.2. *Clasificación de los métodos de enseñanza, elaborada a partir de A. del Pozo*

Todos estos métodos han servido de base para el desarrollo de diferentes metodologías o enfoques en función de los principios didácticos en los que se basaran. Estos principios han sido de individualización, socialización, actividad e intuición, siendo los dos primeros los que más propuestas metodológicas han generado. El principio de individualización surge de la realidad de que todos los alumnos son diferentes entre sí y la preocupación de la escuela por ajustarse a esa realidad. La educación bajo este principio debe realizarse teniendo en cuenta las necesidades de cada niño en particular y ha sido llevado a la práctica por el Plan Dalton, el sistema Winnetka, la enseñanza programada y, a través de la educación personalizada, que combina el principio de individualización con el de socialización. Actualmente, se lleva a cabo el principio de individualización a través de las adaptaciones curriculares y la diversificación curricular. El principio de socialización completa el de individualización porque define a la persona como un compuesto bio-psico-social, y vivimos y nos educamos en sociedad. La finalidad de este principio es la inserción eficaz del individuo en la sociedad. Experiencias como la enseñanza en grupo, la escuela de trabajo, la enseñanza cooperativa o las comunidades de aprendizaje son algunos ejemplos de la aplicación de este principio. Para ampliar los enfoques individualizados y socializados de la enseñanza, véanse los dos capítulos que Francisco Salvador les dedica (2002: 249 y ss.).

Hagamos referencia ahora a las modalidades de enseñanza, que, al igual que los modelos, se definen como esquemas mediadores entre la teoría y la práctica con la finalidad de unirlas y mejorarlas. Zabalza (2004: 557-558) clasifica las modalidades de enseñanza en constructivismo, interacción entre iguales, ecológica, relación comunicativa y competencias.

La modalidad de enseñanza denominada **constructivismo** parte de los principios del aprendizaje significativo, que considera que el conocimiento se construye por el propio aprendiz a partir de un proceso de integración de las nuevas informaciones y experiencias en otras anteriores que ya se poseían, logrando así estructuras de conocimiento y actuación cada vez más potentes. En este marco la enseñanza se ha de preocupar por enriquecer las experiencias de los sujetos, dotarles de los recursos necesarios y propiciar su implicación afectiva reforzando sus autonomías (aprender a aprender). En el tema III volvemos a tratar el constructivismo.

La modalidad de enseñanza de **interacción entre iguales**, concede un gran potencial de impacto en el desarrollo de los sujetos a las relaciones sociales, en las que se produce lo que Vygotsky denomina "aprendizaje coral", que significa que vamos construyendo nuestros conocimientos a partir de las aportaciones de los demás, que matizan, refuerzan o contradicen nuestras propias ideas y experiencias. Este enfoque ha supuesto la exigencia de reforzar las modalidades de aprendizaje en grupo o pareja, los sistemas de apoyo mutuo, los debates, la enseñanza cooperativa, etc.

Una tercera modalidad es la denominada **ecológica** en la que aprender es ser capaz de dar significado a la propia experiencia y por eso la escuela debe abrirse a su entorno y a las necesidades y circunstancias que caracterizan la vida del alumnado, que se convierten en la gran despensa didáctica de la enseñanza (Frabboni, 1987; cfr. Zabalza, 2004: 558).

En la modalidad basada en la **relación comunicativa** entre profesores y alumnos, el proceso didáctico se concibe como un intercambio bidireccional de informaciones, con sus consiguientes procesos de codificación y decodificación. La enseñanza ha debido cuidar tanto los aspectos vinculados a los procesos de codificación de los mensajes instructivos como los aspectos más estrictamente relacionales del encuentro didáctico y el clima de trabajo que se crea en clase.

La modalidad de enseñanza orientada hacia el desarrollo de **competencias** se basa una de las innovaciones docentes propuestas en el Espacio Europeo de Educación Superior y la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006). Su objetivo fundamental es romper con una idea polarizada de la enseñanza, que la vincule al mero saber reproductivo o la reduzca al mero saber hacer o a habilidades muy específicas. La competencia integra ambas dimensiones, la cognitiva y la operativa, además de un conjunto de aspectos relacionados con las actitudes y comportamientos. Es decir, que la enseñanza se centre en el desarrollo de competencias equivale a una formación integral que aúne el desarrollo personal con el académico, con el profesional y el social.

Un modelo de enseñanza se puede definir también como un plan estructurado para orientar la enseñanza en las aulas y se basa en las teorías de la enseñanza y del

aprendizaje, y pueden existir tantos modelos de enseñanza como teorías o grupos de teorías.

Woolfolk, A.E. y Mccune, L. (1982: 239) presentan tres modelos basados, respectivamente, en las teorías del aprendizaje significativo, por descubrimiento y por procesamiento de la información. En el modelo de enseñanza basado en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, el objetivo fundamental es ayudar a los alumnos a comprender el significado de la información presentada de forma tal que puedan combinar el nuevo material con el que ya saben. Para ello el modelo da unas orientaciones que presentamos en el Cuadro II.1.

1. Partir de las ideas que tienen los alumnos en relación con el tema.
2. Presentar el tema de forma organizada.
3. Utilizar organizadores previos o los conceptos más generales.
4. Presentar los conceptos específicos subordinados a los generales.
5. Poner ejemplos de los conceptos generales y los específicos.
6. Presentar resúmenes parciales y acabar con un resumen general.

Cuadro II.1. *Orientaciones para un modelo de enseñanza basado en el aprendizaje significativo*

El modelo de enseñanza, basado en la teoría del aprendizaje por descubrimiento de Bruner, tiene por objetivo ayudar al alumno a que descubra por sí mismo la teoría que podría haber tras un problema presentado. Para ello se dan las orientaciones que se encuentran en el Cuadro II.2 (Ibidem: 232).

1. Presentar la estructura básica del tema, explicando sus ideas fundamentales partiendo de ejemplos de la vida real, con la finalidad de motivar.
2. Elaborar muchos ejemplos de cada uno de los conceptos que se estén explicando.
3. Ayudar a los alumnos a constituir sistemas de codificación, que consiste en transformar significativamente la información recibida, a fin de desplazarla desde la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo.
4. Aplicar el nuevo aprendizaje a muchas situaciones diferentes.
5. Plantear un problema a los alumnos y dejar que traten de hallar la respuesta.
6. Estimular a los alumnos que hagan suposiciones intuitivas.

Cuadro II.2. *Orientaciones para un modelo de enseñanza por descubrimiento*

El modelo de enseñanza, basado en la teoría del aprendizaje por procesamiento de la información, tiene por finalidad ayudar a los alumnos a comprender que su aprendizaje va a depender del uso que hagan de la información recibida. Para ello los autores citados dan las siguientes orientaciones al profesorado que aparecen en el Cuadro II.3

1. Asegurarse de que se cuenta con la atención de los alumnos. ¿Cómo?
    1.1. Decir a los alumnos cuál es el objeto de la lección y su utilidad.
    1.2. Utilizar la novedad en la presentación de los materiales.
    1.3. Desplazarse por el aula, evitando explicaciones monótonas.
2. Ayudar a los alumnos a concentrarse en la información más importante de la lección, pidiéndoles que resuman los puntos fundamentales de las mismas.
3. Ayudar a los alumnos a combinar la información nueva con la antigua a través de actividades.
4. Ayudar a los alumnos a recordar enseñándoles el uso de estrategias.
    4.1. Agrupamiento.
    4.2. Aprendizaje parcial.
    4.3. Práctica distribuida frente a práctica masiva.
    4.4. Reglas mnemotécnicas.

Cuadro II.3. *Orientaciones para un modelo de enseñanza por procesamiento de la información*

Igualmente, se podría elaborar un modelo de enseñanza con los aspectos que se consideren más relevantes de los tres modelos precedentes y/o con aportaciones de otras teorías, en función de las características de nuestro alumnado.

Otras clasificaciónes son la de Joyce B. y Weil, M. (1985), y la de Hopkins D.(2007). Los primeros enumeran un gran número de modelos que los agrupan en cuatro familias:cognitivos que tienen por finalidad el desarrollo intelectual; personales, orientados al desarrollo del ámbito afectivo; de interacción social, que tienen por finalidad mejorar la capacidad de relacionarse con los demás y conductistas, que tienen por finalidad cambiar la conducta observable de los alumnos.

Hopkins (cfr. Moral, C. 2010) presenta los siguientes:

1. Modelos de enseñanza con toda la clase.
2. Modelo de enseñanza mediante grupos de trabajo.
3. Modelo de enseñanza inductiva.

El primero tiene las siguientes fases: Revisar lo aprendido; presentar la información; implicar a los estudiantes en un discusión mediante una práctica guiada; implicarlos en actividades de aprendizaje independiente y recopilar y revisar. Fases que coinciden con las que proponen Rosenshine y Stevens para mejorar la calidad de la enseñanza y que vimos en la perspectiva conductual.

En el segundo,los grupos de trabajo pueden ser cooperativos o cualquier otro tipo de agrupamiento, y el tercero se identifica con el modelo de enseñanza basado en la teoria del aprendizaje por descubrimiento ya expuesto.

Los modelos didácticos se pueden definir como la representación simbólica de las variables más significativas que intervienen en el proceso didáctico, explicándolo, orientándolo y perfeccionándolo. Consideramos que el modelo didáctico en su variable metodológica incluye los métodos, modalidades o modelos de enseñanza seleccionados en función de los alumnos, sus contextos y los objetivos y competencias a desarrollar y en los que influirá la formación del profesorado

De las distintas clasificaciones de modelos didácticos (Escudero, 1981; Gimeno, 1981; Jiménez, 1989; Medina, 2002, Sevillano, 2004), hemos seleccionado para comentar los denominados curriculares y colaborativos.

Los modelos didácticos curriculares,que se equiparan a las programaciones de aula, son los que median entre la teoría y la práctica curricular, y las variables que lo integran son los distintos componentes del currículo: objetivos, competencias básicas, contenidos, actividades, metodología, y evaluación.Todas esas variables han de ser elaboradas en función de las características de los alumnos, mediante un diagnóstico inicial y continuo, y el tipo de educación que queramos para ellos, que se plasmarán en los objetivos educativos.

Aunque a cualquier modelo de enseñanza o didáctico se le puede llamar curricular, porque organiza y orienta el trabajo en el aula, nosotros reservamos esta denominación para aquellos que tienen por finalidad conseguir que los alumnos y alumnas alcancen los objetivos educativos de la educación obligatoria y, consecuentemente, también adquieran las competencias básicas establecidas en la Ley Orgánica de Educación (competencia en comunicación linguística, en matemáticas, en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, en el tratamiento de la información, en educación social y ciudadana, en educación cultural y artística, en aprender a aprender y en autonomía e iniciativa personal).

Finalmente, nos referimos al modelo colaborativo porque creemos que completa y amplía las posibilidades de los anteriores al representar la actividad de enseñar como práctica colegiada interactiva y considerada en equipo en la que el profesorado y los

estudiantes son agentes corresponsables y protagonistas de la acción transformadora de la escuela. El proceso de colaboración y su implicación en el contexto ecológico se basa en un discurso y liderazgo compartido, en una cultura cooperativa que fomente el desarrollo de relaciones empático-colaborativas en la realización de tareas generadoras de saber y hacer indagador-transformador (Medina, 2002: 61).

Cualquier método, modalidad o modelo de enseñanza o didáctico intenta resolver el camino didáctico que hay que recorrer en función de las características de los alumnos que queramos educar y el tipo de educación que queramos para ellos. Todos han de responder a una serie de cuestiones en torno a qué contenidos, actividades y recursos seleccionar, cómo organizarlos, cómo presentarlos y evaluarlos a fin de que despierten el interés del alumnado por aprenderlos y, a pesar del esfuerzo que es necesario, disfruten aprendiendo.Por tanto, todos deben ir precedidos y acompañados de una profunda reflexión sobre los alumnos y los distintos componentes del currículum que deben adaptarse a las características culturales y ambientales del contexto, para conocerlo, comprenderlo y mejorarlo, y debe contar con suficiente flexibilidad para dejar margen a la creatividad, a la espontaneidad y a los cambios que se introduzcan en el currículum.

En los temas siguientes referidos al estudio del currículum, encontraremos información sobre la programación y orientaciones para cada uno de sus componentes curriculares.

5. ORGANIZACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO: LA ENSEÑANZA BÁSICA, COMPRENSIVA Y DIVERSIFICADA.

El Sistema Educativo, en lo que se refiere a las enseñanzas no universitarias se regula por la Ley Orgánica de Educación de 2006 y se organiza en etapas, ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanza de forma que asegure la transición entre los mismos y, en su caso, dentro de cada uno de ellos.

Las enseñanzas que ofrece el Sistema Educativo son las siguientes: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas, Enseñanzas Artísticas, Enseñanzas Deportivas, Educación de Personas Adultas y Enseñanza Universitaria.

Excepto las enseñanzas de idiomas, las enseñanzas artísticas y las deportivas que tendrán la consideración de enseñanza de régimen especial, las demás ense-

ñanzas se agrupan en torno a dos niveles: el no universitario y el universitario. El primero de ellos se estructura en etapas y ciclos. Las etapas son las de Educación Infantil, que se organiza en dos ciclos, la de Educación Primaria que abarca tres ciclos y la de Educación Secundaria, que se divide en Obligatoria con dos ciclos y la postobligatoria, que incluye el Bachillerato en sus distintas modalidades y los Ciclos Formativos de grado medio y superior. La enseñanza universitaria se regula por sus normas específicas. (Cuadro II.4).

ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS
1) Etapa de la Educación Infantil (etapa no obligatoria) Primer ciclo (0-3 años) y Segundo ciclo (3-6 años) **2) Etapa de la Educación Primaria (etapa obligatoria)** Primer Ciclo (6-8), Segundo Ciclo (8-10) y Tercer Ciclo (10-12) **3) Educación Secundaria Obligatoria** Primer Ciclo (12-14) Segundo Ciclo (14-16) **4) Educación Secundaria Postobligatoria** Bachillerato (16-18) y Ciclos Formativos de grado medio y superior
ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS
Primer Ciclo: **Grado** Segundo Ciclo: **Master** Tercer Ciclo: **Doctorado**

Cuadro II.4. *Niveles de Enseñanza del Sistema Educativo*

La enseñanza básica es la que tiene que recibir todos los alumnos de forma gratuita desde los 6 a los 16 años y abarca la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria. Se le ha llamado enseñanza básica y es denominada actualmente, también, enseñanzas mínimas. Los tres conceptos hacen referencia a un ciclo fundamental de la escolaridad en, prácticamente, todos los países, en el que se pretende dotar al alumnado de unos conocimientos básicos y fundamentales, suficientes para garantizar una vida personal y social digna y valiosa. El término enseñanza básica fue introducido por la Ley General de Educación de 1970 en la que se establecía que su objetivo era lograr una formación integral, fundamentalmente igual para todos y adaptada en lo posible a las aptitudes y capacidades de cada uno. El término enseñanzas mínimas fue introducido por la LOGSE para referirse al currículum básico o común que todos los alumnos del territorio nacional han de cur-

sar independientemente del currículum propio de cada Comunidad Autónoma y tienen como finalidad garantizar una formación común de todos los alumnos, así como la validez de los títulos correspondientes. Las enseñanzas comunes o mínimas estás constituidas por determinadas área o materias para ciclo o curso de la escolaridad, así como los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de cada una (Bolívar, 2004: 617).

La enseñanza comprensiva surge como consecuencia de las desigualdades crecientes respecto a bienes sociales pues la igualdad de oportunidades no siempre se corresponde con una igualdad real de posibilidades. La escuela comprensiva aspira a que todos los alumnos cursen un currículum común matizado por medidas de atención a la diversidad, aunque subordinada al principio de comprensividad. La enseñanza comprensiva corresponde a la enseñanza básica, que atiende directamente a la función socializadora de la escuela y al principio de igualdad de oportunidades orientado a favorecer la compensación en los procesos instructivo-formativos de los alumnos. En el Sistema Educativo Español, la comprensividad aparece con la Ley General de Educación de 1970 que establece una enseñanza básica de los 6 a los 14 años. Posteriormente, la LOGSE de 1990 la prolonga hasta los 16 años, si bien reconoce la necesidad de una adecuada diversificación de los contenidos en los últimos años, mediante optatividad y diversificación del currículum (Pérez, M., 2004:584-585).

La enseñanza diversificada tiende a la búsqueda de los medios más adecuados de transmisión de cultura para adaptarse a las características personales de los discentes. Desde la LOGSE se señalan diferentes modos de abordar la diversidad, que se mueven entre currículum común, con estrategias didácticas diversificadas y currículum diversificado por medio de itinerarios, como es el caso de los programas de diversificación curricular, que llevan contribuyendo muy eficazmente a resolver el fracaso escolar y evitar que muchos alumnos queden fuera del sistema educativo. (Navarro, R.: 2006)

6. CALIDAD DE LA EDUCACIÓN Y DE LA ENSEÑANZA

No queremos terminar el tema sin hacer referencia a las orientaciones que desde la política educativa se han dado para la mejora de la enseñanza. La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 le dedicaba todo el título IV a la calidad de la enseñanza. En él se indican seis amplios factores de calidad, encontrándose en primer lugar, por su importancia, la cualificación y formación del profesorado, seguido de la programación que tienen que llevar a cabo en

su práctica docente, de los recursos educativos de que disponga el centro y el profesor, de la innovación y la investigación, de la supervisión que haga de todo ello la administración educativa a través de la inspección y de la evaluación de todo el Sistema Educativo, como puede verse de forma abreviada en el Cuadro II.5.

1. La cualificación y formación del Profesorado
2. La programación docente
3. Los recursos educativos y la función directiva
4. La innovación y la investigación educativa
5. La inspección educativa
6. La evaluación del sistema educativo

Cuadro II.5. *Factores de calidad de enseñanza establecidos en la LOGSE (1990)*

Posteriormente, la efímera Ley de Calidad de la Educación (2002) estableció como principios de calidad los siguientes:

1. Garantizar la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación.
2. Transmitir valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad social, la cohesión y la mejora de las sociedades y la igualdad de derechos entre sexos.
3. Compensar las desigualdades personales y sociales.
4. Fomentar la participación y la creación de un clima de convivencia y estudio.
5. Facilitar la educación a lo largo de toda la vida.
6. Valorar la responsabilidad y el esfuerzo como elementos esenciales del proyecto educativo.
7. Adaptarse a los cambios y demandas de la sociedad y a las aptitudes, intereses, expectativas y personalidad de los alumnos.
8. Reconocer la función docente como factor esencial de la calidad de la educación.
9. La capacidad de los alumnos para confiar en sus propias aptitudes y conocimientos, desarrollando los valores de creatividad, iniciativa personal y espíritu emprendedor.
10. Fomentar el desarrollo de la investigación, la experimentación y la innovación educativa.

11. La evaluación y la inspección del Sistema Educativo y de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
12. La eficacia de los centros escolares mediante el refuerzo de su autonomía y la potenciación de la función directiva.

Actualmente, la Ley Orgánica de Educación (2006) reconoce que en los comienzos del siglo XXI la sociedad española tiene la convicción de que es necesario mejorar la calidad de la educación y para ello propone tres principios que deben regir el Sistema Educativo:

El primero consiste en la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos en todos los niveles del sistema educativo, a fin de conseguir que alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales, para lo que necesitan recibir una educación adaptada a sus necesidades y que garantice una igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesarios tanto al alumnado que lo requiera como a los centros en los que estén escolarizados. Se trata de mejorar el nivel educativo de todo el alumnado conciliando la calidad con la equidad de su reparto.

El segundo principio se refiere a la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren en conseguir ese objetivo tan ambicioso, pues la responsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado recae no sólo sobre cada alumno, sino también sobre sus familias, el profesorado, los centros docentes, las administraciones educativas y, en última instancia, sobre la sociedad en su conjunto, como responsable última de la calidad del sistema educativo. El principio del esfuerzo, que resulta indispensable para una educación de calidad, debe aplicarse a todos los miembros de la comunidad educativa.

El tercer principio consiste en un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea y la UNESCO: 1) mejorar la capacitación de los docentes, desarrollar las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento, garantizar el acceso de todos a las tecnologías de la información y la comunicación, aumentar la matriculación en los estudios científicos técnicos y artísticos y aprovechar al máximo los recursos disponibles, aumentando la inversión en recursos humanos; 2) facilitar el acceso generalizado a los sistemas de educación y formación, lo que supone construir un entorno de aprendizaje abierto, hacer el aprendizaje más atractivo y promocionar la ciudadanía, la igualdad de oportunidades y la cohesión social; 3) abrir estos sistemas al mundo exterior, lo que exige reforzar los lazos con la vida laboral, con la investigación y con la sociedad en general, desarrollar el espíritu emprendedor, mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros, aumentar la movilidad y los intercambios y reforzar la cooperación europea.

Centrándonos en el aula, reconocemos que no es fácil cuantificar las características que debe reunir la enseñanza para que se denomine de calidad, pues habría que decir qué entendemos por calidad de enseñanza. Bajo nuestro punto de vista, una enseñanza es de calidad cuando con ella conseguimos que los alumnos que la reciben crezcan en todas las dimensiones de su personalidad, intelectuales, afectivas, éticas, estéticas y creativas, haciéndolos mejores, para consigo mismo y para con los demás, integrándolos eficazmente en sus contextos vitales actuales y futuros. Aunque la calidad de la enseñanza no puede ser predicha ni estandarizada en virtud de la individualidad, indeterminación y complejidad que caracteriza a todo lo educativo, podemos proponer en base a los factores y principios establecidos por las políticas educativas y nuestra postura acerca de la educación, las siguientes características de una enseñanza que pretenda mejorar su calidad:

— Conseguir implicar a los discentes, como totalidad, en sus procesos de aprendizaje, dándoles a todos las mismas oportunidades de participación para que consigan aprender a aprender.
— Adaptarse a ellos, desarrollando todas sus facultades y atendiendo a sus necesidades formativas.
— Motivar y fomentar múltiples intereses que le lleven a formarse pluralmente mediante el uso de las nuevas tecnologías.
— Transmitir actitudes y valores educativos.
— Impulsar el pensamiento reflexivo y creativo.
— Fomentar el autoconcepto y la autoestima, teniendo elevadas expectativas hacia ellos.
— Facilitar la amistad y un clima favorable a las relaciones humanas.
— Validez científica y vital de los contenidos.
— Conseguir, siguiendo a Mercer (1997), a través del discurso educativo de las aulas, que lleguen a ser miembros activos de comunidades más amplias de discurso educado.

Sin olvidar, siguiendo a Darlig-Hammond (cfr. Sevillano, 2004: 35), la importancia de la planificación de la enseñanza y de las relaciones, pues las investigaciones han demostrado que los profesores que planifican teniendo en cuenta las capacidades y necesidades de sus estudiantes e, incluso, son flexibles cuando enseñan, son más eficaces y capaces de estimular el pensamiento más complejo. Y si, además, se generan relaciones positivas, el aprendizaje es más fácil y duradero.

7. ACTIVIDADES

1. ¿Qué es para vosotros una buena enseñanza o una enseñanza de calidad? (Grupo).
2. Basándoos en vuestra experiencia como alumnos, ¿cuándo habéis recibido una buena enseñanza y por qué esa enseñanza os pareció buena? (Grupo).
3. Teniendo como objetivo la mejora de la práctica docente, elabora un modelo de enseñanza con las aportaciones del tema que te hayan parecido más relevantes (Individual).
4. Compara los principios de calidad de la LOGSE (1990), de la Ley de Calidad de la Educación (2002) y de la actual Ley Orgánica de Educación (2006), a fin de comprobar las aportaciones de cada una de ellas (Grupo).
5. Comenta uno de los siguientes textos (Individual):

a) "Para entender la forma en que los profesores y los alumnos contribuyen a la enseñanza y al aprendizaje, necesitamos tener en cuenta las relaciones sociales y culturales implicadas. La educación nunca tiene lugar en un vacío social o cultural. Los colegios son lugares con sus formas propias de conocimiento, formas de utilización del lenguaje y relaciones específicas del poder; pero forman parte de una sociedad más amplia. Los profesores y los alumnos no dejan fuera del aula sus identidades personales y sociales y la conversación en el aula es un medio para expresar y mantener estas identidades, y también para redefinirlas" (Mercer, 1997: 59).

b) "los profesores de las escuelas y otras instituciones educativas utilizan el lenguaje con formas convencionales cuando trabajan. Implican a los estudiantes en intercambios de Iniciación-Respuesta-Feedback (IRF), utilizan las técnicas de reformulación, repetición, y obtención mediante pistas, etc. para intentar guiar el aprendizaje de sus estudiantes. Este es el discurso de enseñanza-y-aprendizaje de las aulas, que puede llamarse discurso educativo. Pero el importante propósito de la educación no es conseguir que los estudiantes tomen parte de los intercambios convencionales del discurso educativo, incluso si se les pide que lo hagan. El propósito de la educación es conseguir que los estudiantes desarrollen nuevas formas de utilización del lenguaje para pensar y comunicarse,"formas con palabras", que les permitirán pasar a ser miembros activos de comunidades más amplias de discurso educado" (Mercer, 1997: 93).

6. Lee, resume y comenta el artículo de Hargreaves A. (1998) The emotionalpractice of teaching. *Teaching of TeacherEducation*, 14 (8), 854-854 (Individual o en grupo, voluntario)

7. Lee, resume y comenta, un capítulo de la obra de Goleman, D.(1996) *Inteligencia emocional*.(Obligatoria, individual o en pareja).
8. Lee, resume y comenta el capítulo de Hargreaves, A.(2003) La política emocional en el fracaso y el éxito escolar, en A. Marchesi y C.Hernández Gil (coords.) *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional.* Madrid: Alianza Editorial.

8. BIBLIOGRAFÍA CITADA

ARROYO, R. y MCWILLIAM, N. (2002). La escuela y el currículo cultural. En MEDINA, A. y SALVADOR, F. (coords.) *Didáctica General*. Madrid: Pearson.

BENEDITO, V. (1987)..*Aproximación a la Didáctica*. Barcelona: P.P.U.

BOLÍVAR, A. (1995)..*El conocimiento de la enseñanza*. Granada: Force.

— (2004). Enseñanzas mínimas, en SALVADOR, F. y otros *Diccionario Enciclopédicode Didáctica*, I, 617-618. Málaga: Ediciones Aljibe.

CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza.* Barcelona: Martínez Roca.

CONTRERAS, J. (1990). *Enseñanza curricular y profesorado*. Madrid: Akal.

ESCUDERO, J.M. (1981) *Modelos didácticos: planificación sistémica y autogestión educativa*.

ESTEBARANZ, A. (2000). El desarrollo curricular basado en la escuela: la integración de reforma y realidad, en ESTEBARANZ, A. (coord.) *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa.* Sevilla: Serv. Public. Universidad.

FAURE, E. (1973). *Aprender a ser: La educación del futuro*. Madrid: Alianza.

FERNÁNDEZ HUERTA, J. (1974). *Didáctica General*. Madrid: UNED.

GAGNÉ, R. (1979). *Las condiciones del aprendizaje*. Méjico: Interamericana.

GARCÍA HOZ, V. (1975). *Educación personalizada*. Valladolid: Miñón.

GARCÍA VALCÁRCEL, A. (coord.) (2001). *Didáctica Universitaria*. Madrid: La Muralla.

GARDNER H. (2008*). Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós.

GIMÉNO, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya.

— y PEREZ, A. (l993). *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid: Morata.

GOLEMAN, D.(1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

HARGREAVES, A. (1998). *Una educación para el cambio*. Barcelona: Octaedro.

— (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching of TeacherEducation*, 14 (8), 835-854.

— (2003) "La política emocional en el fracaso y el éxito escolar. En MARCHESI, A. y HERNÁNDEZ, C. (coords.). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional.* Madrid: Alianza Editorial.

JIMÉNEZ, B. y otros (1989). *Modelos didácticos para la innovación educativa*. Barcelona: P.P.U.

JOYCE, B. y WEIL, M. (l985). *Modelos de Enseñanza*. Madrid: Anaya.

MEC (2006). *Ley Orgánica de Educación*. BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006.

MEDINA, A. y SEVILLANO, Mª L. (1999). *Didáctica. Adaptación. El currículum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*. Madrid: UNED.

MEDINA, A. y SALVADOR, F. (coords.) (2005). *Didáctica General*. Madrid: Pearson.

MEDINA, A. (2004). Modelos didácticos, en SALVADOR, F. y otros *Diccionario Enciclopédicode Didáctica*, II, 283-298. Málaga: Ediciones Aljibe.

MERCER, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.

MORAL, C. (2010). *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid: Pirámide.

NAVARRO, R. (2006). *Los Programas de Diversificación curricular: ¿qué opinan los alumnos que los han cursado?*, Revista Española de Pedagogía, 233, 123-141.

OLSEN, E. (1960). La escuela y la comunidad. México: UTHEA.

PABLOS, J. de (2004). Métodos de Enseñanza, en SALVADOR, F. y otros. *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*, I, 268-283. Málaga: Ediciones Aljibe.

PEREZ FERRA, M. (2004). Enseñanza comprensiva, en SALVADOR, F. y otros. *Diccionario Enciclopédicode Didáctica*, I, 584 -585. Málaga: Ediciones Aljibe.

ROSENSHINE, B. y STEVENS, R. (1990). Funciones docentes, en WITTROCK, M. C. *Investigación de la enseñanza*, III. Barcelona: Paidós.

SÁEZ, O. (1983). *Didáctica General*. Madrid: Anaya.

SALVADOR, F. y GALLEGO, J.L. (2002). Enfoque didáctico para la individualización, en MEDINA, A. y SALVADOR, F.(coords.). *Didáctica General*. Madrid: Pearson.

SEVILLANO, MªL. (2004). *Didáctica en el siglo XXI*. Madrid: McGraw Hill.

SHULMAN, L.S. (1990). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza, en WITTROCK, M.C. *Investigación de la enseñanza*, I. Barcelona: Paidós.

TITONE, R. (1966). *Metodología didáctica*. Madrid: Rialp.

— (1986). *Psicodidáctica*. Madrid: Narcea.

TORRE, S. de la (1993). *Didáctica y currículo*. Madrid: Dykinson.

WITTROCK, M.C. (1990). *Investigación de la enseñanz*a, ts. I, II y III, Barcelona: Paidós/MEC.

WOOLFOLK, A.E. (1982*). Psicología de la educación*. Madrid: Narcea

ZABALZA, M.A. (1995). *Diseño y desarrollo curricular* (6ª edición). Madrid: Narcea.

— (2004). Enseñanza. En SALVADOR, F. y otros. *Diccionario Enciclopédicode Didáctica*, I, 536-567. Málaga: Ediciones Aljibe.

Capítulo III

EL APRENDIZAJE COMO MEDIO DE FORMACIÓN EDUCATIVA

ROSARIO NAVARRO HINOJOSA

SUMARIO

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje es tan importante que va unido a la propia vida. Desde que nacemos tenemos necesidad de aprender para integrarnos en el medio que nos rodea, medio que, a medida que avanzamos en el tiempo, se va haciendo más complejo y nos exige aprender constantemente cosas nuevas para adaptarnos a la dinámica que nos impone esta gran aldea global que es el mundo actual. Ahora, más que nunca, tenemos necesidad de desarrollar, a través del aprendizaje, todas las dimensiones de nuestra persona para formarnos permanentemente, a fin de poder adaptarnos con rapidez a los cambios que se vayan produciendo. Así, ante la necesidad de adaptación a la evolución de los conocimientos y la aceleración científico técnica, la Comisión de las Comunidades Europeas declaró 1996 como año europeo del "Aprendizaje a lo largo de la Vida (lifelong learning)" (Bolívar, 2000: 25), término que recoge la Ley Orgánica de Educación (2006) y al que hemos dedicado por su importancia un apartado en este capítulo.

El tema del aprendizaje constituye el contenido fundamental dentro de las Ciencias Psicológicas y Pedagógicas. Dentro de las primeras hay una que lo estudia de forma específica: la Psicología del Aprendizaje, y en ella son muchas las teorías que explican cómo se aprende. Dentro de las Ciencias Pedagógicas, va a ser la Didáctica la que se ocupe de este tema al resolver el problema fundamental o nuclear del Sistema Educativo, que es el que los alumnos aprendan a educarse. Por ello, todo el saber didáctico en sus tres grandes dimensiones, teórica, práctica e investigadora, debe estar orientado hacia el aprendizaje educativo de los alumnos. Por ello, si la enseñanza es el concepto básico de la Didáctica, el aprendizaje constituye su concepto clave.

Nos proponemos que los alumnos comprendan y dominen, a través del estudio individual y cooperativo los siguientes objetivos:

1. Comprender que el tema del aprendizaje separado del de la enseñanza es sólo debido a la complejidad de los mismos. Recordemos que la razón de la enseñanza es el aprendizaje.
2. Conocer qué es aprendizaje y las características y variables del aprendizaje escolar.
3. Analizar los factores del alumno que influyen en su aprendizaje y elaborar estrategias para desarrollarlos.
4. Conocer las aportaciones más relevantes de las teorías del aprendizaje y la de las inteligencias múltiples.

5. Comprender lo que implica el aprendizaje a lo largo de la vida, las características de un aprendizaje educativo y las condiciones que lo facilitan.

En definitiva, se trata de reflexionar acerca de la importancia de saber cómo aprenden nuestros alumnos y cómo podemos ayudarles a que aprendan, de manera motivada y autodirigida, a formarse educativa y profesionalmente.

1. CONCEPTO DE APRENDIZAJE

El aprendizaje puede definirse como un cambio en el comportamiento de una cierta permanencia, consecuencia del proceso interactivo mediante el cual se han adquirido conocimientos bien de carácter unidimensional –conceptuales, procedimentales o actitudinales, lo que provocaría algún tipo de reduccionismo–, o de carácter global o pluridimensional, que nos acercaría a un aprendizaje educativo.

Según Ausubel (1983), el aprendizaje puede producirse mediante un proceso de recepción o descubrimiento y de otro que puede ser significativo o repetitivo, dando lugar a diferentes modos de aprender:

1. Aprendizaje por recepción
2. Aprendizaje por descubrimiento
3. Aprendizaje significativo
4. Aprendizaje repetitivo

En el aprendizaje por recepción el alumno recibe los contenidos que debe aprender en su forma final acabada y sólo necesita comprenderlos, asimilarlos y reproducirlos.

En el aprendizaje por descubrimiento el contenido no se da en su forma acabada, sino que debe ser descubierto y reorganizado por el alumno, adaptándolo a su estructura cognoscitiva previa hasta descubrir las relaciones, leyes o conceptos, que posteriormente asimila. El aprendizaje por descubrimiento puede ser guiado o autónomo.

El aprendizaje significativo se caracteriza porque su contenido puede relacionarse de un modo sustantivo (no arbitrario o al pie de la letra), con los conocimientos previos del alumno, dando significado propio a los contenidos que asimila.

El aprendizaje es repetitivo cuando el alumno carece de los conocimientos necesarios para que los contenidos resulten significativos o si los asimila al pie de la letra y de modo arbitrario.

Ausubel reconoce que el cuerpo básico de conocimientos de cualquier disciplina académica se adquiere mediante el aprendizaje por recepción significativa y propone que se eliminen del aula –siempre que sea posible– los aprendizajes memorísticos sin ser comprendidos por el alumno.

2. CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE ESCOLAR Y VARIABLES QUE INTERVIENEN EN EL MISMO

El aprendizaje escolar, o dicho de otra manera, el aprendizaje desde el punto de vista didáctico o educativo, debe afectar a dimensiones globales del sujeto, así, Scurati (cfr. Zabalza, 1990) lo define como un cambio en las dimensiones cognitiva, afectiva y personal. Cambio en la dimensión cognitiva porque supone adquisición de información. En la afectiva (que el autor citado llama comportamental), porque supone internalización de actitudes, intereses y valores, y en la personal, que incluye bajo nuestro punto de vista las cognitiva y afectiva, porque supone un cambio en nuestro modo de actuar en la vida, de acuerdo con las anteriores adquisiciones.

El aprendizaje escolar reúne unas características particulares que lo diferencian de los aprendizajes informales, tales son:

- Dirigido hacia objetivos.
- Dirigido hacia el desarrollo global del sujeto.
- Limitado por las necesidades personales.
- Limitado por las convenciones sociales.
- Producido en un medio institucional.
- Proceso en el que deben intervenir activa e intencionalmente profesores y alumnos.

A la Didáctica le interesa fundamentalmente saber cómo aprende el alumno, qué hacer para ayudarle a aprender mejor y qué variables intervienen en el mismo, las cuales se denominan, siguiendo a Dunkin y Biddle (1974):

1. Variables de presagio: hacen referencia al profesor, su edad, sexo, experiencia profesional, interés y personalidad.
2. Variables de contexto: el alumno, la comunidad educativa, el colegio y el aula.
3. Variables de proceso: el aula, el profesor, el alumno, las materias y el centro.
4. Variables de producto: desarrollo inmediato y a largo plazo del alumno.

3. FACTORES DEL ALUMNO QUE INCIDEN EN SU APRENDIZAJE

El aprendizaje, en sentido estricto, es actividad del alumno y sólo de él, y, también, efecto, en un contexto didáctico, de un proceso de enseñanza.

Concebir el aprendizaje como tarea del alumno significa dar sentido no sólo al input y al output del proceso, es decir, a la presentación de la información y a los resultados, sino a todo aquel conjunto de factores y actuaciones que llevan al alumno a aprender. El modelo conductista, basado en el paradigma positivista, se centra en la idea de que un estímulo entra y una respuesta sale del sujeto. Lo que sucede entre ambos momentos se resume en un guión: E-R.

Los modelos cognitivos sustituyen el guión por estrategias de aprendizaje, que los alumnos ponen en marcha para procesar los estímulos y elaborar las respuestas. Para los docentes, sustituir ese guión es fundamental, por ello la enseñanza no es sólo presentar información, sino suministrar estrategias de adquisición, evaluación y consolidación de esa información. El centro de interés en Didáctica se traslada del estímulo a la "acción del aprendiz sobre el estímulo y a la creación de un contexto que facilite dicha acción" (Zabalza, 1990: 179). Estamos de acuerdo, pero sin olvidar la importancia del estímulo: motivación externa que, a través, por ejemplo, de una explicación clara y de una propuesta adecuada de actividades, genera la motivación interna, y, en consecuencia, la atención, el interés, y el desarrollo de habilidades intelectuales. Estímulo, del que va a depender, en gran medida, la riqueza del procesamiento de la información, así como del contexto en el que se desarrolla.

Weinstein y Mayer (cfr. Zabalza, 1990) señalan que el modelo cognitivo trae consigo tres cambios importantes en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje:

1. El aprender es un proceso activo que ocurre dentro del alumno y es influido por él.
2. El resultado del aprendizaje depende, tanto de la información que el profesor presenta, como del proceso seguido por el alumno para procesar la información.
3. Por tanto, se configuran dos tipos de actividad que condicionan el proceso de aprender:
   - a Las estrategias de aprendizaje referidas a cómo el alumno, a través de su propia actividad, organiza, elabora y reproduce, ampliando y/o transformando el material objeto de estudio.

b Las estrategias de enseñanza referidas a cómo se presenta el material en un tiempo y una forma determinada y a todo aquello que pueda ayudar a que se produzca el aprendizaje en cada uno de los alumnos.

Es el discente el protagonista de su aprendizaje y los docentes colaboran en ese protagonismo de diversas maneras. En primer lugar, conociéndolo en todas sus dimensiones, a fin de saber lo que favorece o interesa a su aprendizaje, y después proponiendo unas metas que lo desarrolle educativamente. Por ello, aunque el diagnóstico del alumno es muy amplio y complejo, nos vamos a centrar ahora en aquellos factores de su persona que inciden de forma más relevante en su aprendizaje, para que conociéndolos podamos actuar sobre ellos desarrollándolos desde nuestra actuación didáctica. Estos factores son, según las investigaciones psicológicas y didácticas, los siguientes:

1. La habilidad.
2. La práctica.
3. La percepción de la tarea.
4. Las expectativas.
5. Los procesos de atribución.
6. La atención.
7. El interés.

Pasamos a analizar cada uno de ellos.

3.1. La habilidad

En términos genéricos, puede definirse la habilidad como capacidad de aprender. Se refiere a cómo los sujetos afrontan la tarea de aprender algo, qué capacidades ponen en juego y cómo las manejan.

Pueden distinguirse dos niveles de habilidades (Zabalza,1990):

Habilidades básicas, son aquéllas que nos proporcionan los contenidos a aprender y entre las que destacamos: la percepción, la atención y la memoria.

Habilidades cognitivas y metacognitivas, son las que utilizamos para ir apropiándonos paulatinamente de los contenidos que nos han proporcionado las habilidades básicas. Son habilidades cognitivas las de comprender, analizar, sintetizar, aplicar y evaluar dichos contenidos a través de un proceso de internalización mediante el cual nos apropiamos de los contenidos incorporándolos dentro de nuestro

yo (yoizar). En todas ellas van a influir los tipos de inteligencia que predomine en cada alumno, como veremos más adelante en la teoría de las inteligencias múltiples.

En cuanto a las habilidades metacognitivas, hemos de señalar que el término metacognición fue introducido por John Flavel en 1970 y es definido como, la capacidad de conocer el propio conocimiento, de pensar y reflexionar sobre cómo reaccionamos o hemos reaccionado ante un problema o tarea (Nisbet, J y Schuskmith, 1987: 54). Por tanto, las habilidades metacognitivas, trascienden a las cognitivas y suponen el desarrollo de la reflexión o la capacidad de pensar que llevan al conocimiento y a la conciencia que tiene el individuo de cada una de ellas (metapercepción, metaatención, metamemoria, metacomprensión...). Un ejemplo de habilidad metacognitiva puede ser la autoevaluación, que exige en el alumno reflexionar sobre sus aprendizajes, y su puesta en práctica puede iniciarse en las aulas de Educación Infantil.

Las investigaciones sobre el aprendizaje demuestran que tanto las habilidades básicas como las cognitivas y metacognitivas de los alumnos se aprenden y su desarrollo debe incluirse como metas prioritarias en los diseños curriculares. En consecuencia, las estrategias de enseñanza en el aula deben encaminarse al desarrollo de las mismas y a que éstas se integren en estrategias de aprendizaje. Las estrategias de aprendizaje se entienden como un nivel superior al de las habilidades al definirse como procesos ejecutivos mediante los cuales se eligen, coordinan y aplican las habilidades (Nisbet, J. y Schuskmith, 1987: 11). Las estrategias se diferencian de las habilidades, además, en que tienen un propósito y se modifican para alcanzarlo.

3.2. La práctica

Para la adquisición de conocimientos y para el desarrollo de las anteriores habilidades y estrategias en los alumnos, es necesario la práctica, es decir, la realización de actividades elaboradas por los maestros y maestras con esas finalidades. Por tanto, el aprendizaje también va a depender, de forma primordial, de la práctica del alumno, del trabajo que realice y de la calidad del mismo.

La importancia de la práctica ha sido reconocida desde siempre, siendo un principio esencial en el movimiento innovador de la Escuela Nueva, en el activismo de Dewey (learning by doing), en el funcionalismo de Claparede, que señala que las actividades tienen que estar en función de las necesidades e intereses de los alumnos y de la sociedad, y, por último, en todas las teorías del aprendizaje. En definitiva, las actividades constituyen una variable imprescindible en cualquier diseño curricular y su análisis –análisis de tareas–, una fuente de información básica en la evaluación formativa (orientación del profesor) y formadora del alumno (al to-

mar éste conciencia de sus errores); para lo cual deben reunir las cualidades que las hagan educativas, lo que significa que, realizándolas, el alumno se forme en todas las dimensiones de su persona.

También hay que añadir que la práctica implica procesos de fatiga y saturación en los alumnos (curvas de aprendizaje) y, como consecuencia, decaimiento de la implicación en la tarea y en la atención. Por todo ello, el tema de la práctica es de gran interés para la correcta secuenciación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

3.3. La percepción de la tarea

La percepción de la tarea es un factor que incide de forma importante en el aprendizaje de los alumnos. En muchos casos, por no decir en la mayoría, los alumnos están realizando los ejercicios en la escuela sin saber lo que están haciendo, ni para lo que les puede servir. Esa es, según nuestro criterio, una de las principales causas de la apatía y de la falta de interés de los alumnos por el trabajo escolar. En efecto, el trabajo de Anderson, al que ya nos hemos referido, realizado en 1984 (cfr. Wittrock, 1990), en el que observó a alumnos de escuela primaria mientras trabajaban en sus pupitres, recogió sus comentarios entrevistándolos, y aporta como dato interesante que los alumnos conceden más importancia a terminar su tarea que a comprenderla. Una de las expresiones de los alumnos recogida en dicho trabajo es: "no sé cómo se hace esto, pero tengo que acabar". Sin embargo, observó diferencias entre los alumnos de bajo nivel y los de alto rendimiento, constatando que éstos se caracterizaban por preguntar más, ser más capaces de percibir una situación como problemática y de resolverla pidiendo ayuda. Los de bajo rendimiento parecían carecer de estrategias metacognitivas (habilidades y conocimientos necesarios para adecuar el trabajo a las características de la tarea, y para evaluar la propia tarea) y podían avanzar durante largos trechos de la tarea "con los faros apagados", como si hubieran asumido, cognitiva y afectivamente, que la "no claridad operativa" tuviera que ser su inevitable compañera de viaje, y son, por otra parte, los alumnos que menos ayuda solicitan para resolver sus dudas porque no saben ni qué ni cómo preguntar.

Las consideraciones de tipo didáctico que se generan de la importancia de este factor en el aprendizaje son, en primer lugar, reconocer la influencia del pensamiento de los alumnos sobre el trabajo a realizar, como ya quedó indicado en la perspectiva cognitiva de la enseñanza, para lo cual los alumnos responderán antes de realizar la actividad a un breve cuestionario acerca de la misma en el que se les pregunte si saben lo que tienen que hacer y para qué lo hacen y, en segundo lugar, optimizar las condiciones de aprendizaje a través de una enseñanza eficaz que en

Gagné la integraban, como recordaremos, entre otros componentes, los de: "informar a los alumnos de los objetivos a alcanzar" y "proporcionarles guías de aprendizaje". Esto contribuye a que los alumnos perciban con claridad el por qué y el para qué de sus actividades y se impliquen en las mismas con atención e interés. Implicación, que exige sobre todo esfuerzo, sin el cual es imposible que se produzca el auténtico aprendizaje.

La percepción de la tarea significa que el alumno sepa qué es lo que va a conseguir con la realización de la actividad, o lo que es lo mismo, que comprenda con claridad qué es lo que está haciendo, para qué le sirve y a dónde le lleva. Pues, como dice Bruner, cualquier cosa se le puede explicar al niño siempre que se le explique a su nivel y con claridad. Por tanto, debemos diseñar actividades adaptadas a las capacidades de los alumnos y cerciorarnos de que las han comprendido y saben las finalidades que se proponen conseguir con ellas. Por ahí deben ir las estrategias de enseñanza que utilicemos.

3.4. Las expectativas

Las expectativas que los alumnos tienen acerca de sus tareas, del rendimiento en las mismas y de sí mismos, y las expectativas que los profesores tienen de ellos han sido investigadas desde el interaccionismo simbólico (W.James, C.H. Cooley, J.Dewey, W.I. Thomas y, sobre todo, G.H. Mead; cfr. Wittrock, 1990), que se define como la capacidad de tener en cuenta los valores, intenciones, motivaciones, etc. propias y de los demás, o la capacidad de asumir su propio punto de vista y el de los otros.

Desde que asisten a la escuela, los alumnos perciben su actuación escolar. Ya en primer curso, los alumnos capaces de un buen rendimiento tiene expectativas más elevadas que los de bajo rendimiento en lo que respecta a una buena actuación en las escuelas, según Stipek y Hoffman, 1980 (cfr.Witrock, 1990: 544).

Las autoevaluaciones, que hacen los alumnos acerca de su capacidad escolar, parecen reflejar la realimentación que los docentes proporcionan a sus alumnos y ponen de manifiesto los tempranos y claros efectos que producen en sus expectativas y autoconcepto.

La percepción que tienen los estudiantes de sus docentes, de los procesos de enseñanza y del trato diferente que reciben de aquéllos parece influir en el rendimiento en la escuela. En efecto, en una investigación realizada por Weinstein y Middlestadt (1979) se pidió a dos grupos de niños, uno formado por alumnos de

primero a tercero y el otro, por alumnos de cuarto a sexto, que calificaran sesenta conductas de los profesores como aplicables o no a alumnos de alto y bajo rendimiento. Los alumnos percibieron en aquéllos expectativas más elevadas y mayores exigencias académicas respecto de los niños de alto rendimiento, quienes, además, recibían privilegios especiales. En cuanto a los alumnos de bajo rendimiento, percibían que se les daba menos oportunidades de actuar en el aula, pero también que despertaban mayor interés y preocupación en los docentes.

En resumen, el aprendizaje, desde la perspectiva del alumno, constituye una "negociación de expectativas" (Mead, 1972; cfr. Zabalza, 1990: 185), expectativas que suelen cortocircuitarse ("como esperan menos de mí, rindo menos y al rendir menos confirmo que no se puede esperar mucho de mí"), lo cual debe ser tenido en cuenta por los profesores evitando en la medida de lo posible las descalificaciones públicas, utilizar con tacto las privadas, potenciar los refuerzos positivos sobre todo, en los que más los necesitan, a fin de no contribuir a que el alumno tenga un concepto negativo de sí mismo.

3.5. Los procesos de atribución

Otro de los factores que interviene en el aprendizaje es el que se denomina de atribución causal, que se refiere a la percepción por parte de los estudiantes de las causas de sus éxitos y fracasos en el aprendizaje.

Gran número de estudios empíricos respaldan la hipótesis de que "los alumnos se sienten fuertemente motivados para seguir aprendiendo cuando atribuyen el éxito o el fracaso a su esfuerzo o a su falta de esfuerzo, en lugar de atribuirlo a fuerzas sobre las que tienen escaso control como la capacidad, la suerte u otras personas". Pero el esfuerzo tampoco es suficiente para aumentar la motivación por el aprendizaje. Los alumnos tienen que percibir la relación causal entre su esfuerzo y su éxito o fracaso en la escuela. Wang y Stiles (1976) comprobaron que los estudiantes que creen que el esfuerzo influye en su rendimiento tienen mayor probabilidad de aprender que los que creen que el aprendizaje depende de los docentes o de otras personas.

Según Wittrock (1990: 562), las niñas atribuyen el fracaso a la falta de capacidad, mientras que los niños tienden con más frecuencia a atribuirlo a la falta de esfuerzo, pues en la escuela primaria, sigue diciendo este autor, los maestros suelen criticar a los niños por actos no intelectuales y también por falta de esfuerzo; en cambio, las críticas dirigidas a las niñas se refieren casi exclusivamente a actividades intelectuales. Así pues, a causa de esta diferencia en las críticas es probable que los niños atribuyan más fácilmente el fracaso a la falta de esfuerzo y las niñas

a la falta de capacidad. Sin embargo, en una investigación realizada por la autora sobre los intereses escolares (Navarro, 1994) se le preguntó a los alumnos del ciclo superior de Educación General Básica (11-14 años), cuál creían ellos que era la causa principal de los suspensos. Se les daba a elegir entre siete respuestas, de las que cuatro se referían a causas externas y tres, a causas internas. El 73% de la muestra (2.397 alumnos) eligieron como causa principal de los suspensos la falta de estudio, es decir, la falta de esfuerzo. Dicho porcentaje correspondía al 74,2% de las niñas y al 72,1% de los niños. En este caso, casi todos coincidían en que la causa principal del fracaso escolar radicaba en ellos mismos.

La teoría de la atribución ha promovido el desarrollo de programas de instrucción en habilidades de autogobierno y de pruebas de autorresponsabilidad por el aprendizaje (Wang, 1983; cfr. Wittrock, 1990: 563). El dominio de estas habilidades suscita en los alumnos un sentimiento de control y responsabilidad y aumenta, por ello, el porcentaje de tareas llevadas a buen término.

3.6. La atención

Los jóvenes y de hecho toda la gente aprende de forma adecuada cuando presta atención a su aprendizaje, controla su propia comprensión, pone de manifiesto sus cualidades y trata de solventar sus carencias" (White, 1992; Perkins y Blithe, 1994; cfr. Hargreaves, A. y otros, 1998: 235). En efecto, la atención es el factor primario del aprendizaje. Sin ella la adquisición intelectual es imposible (Kelly, 1969: 126). "La atención es un proceso del pensamiento del alumno que interviene de forma importante en el aprendizaje (Wittrock, 1990: 555).

La atención se ha abordado desde una doble perspectiva (Zabalza, 1990: 187 y ss.):

- Los modelos conductuales (Carroll, 1963; Bloom, 1968) centrados en el tiempo que el alumno se entrega a la tarea, utilizaron una versión objetiva y externa de la atención: el tiempo aparente.
- Los modelos cognitivos que han estudiado la atención desde un punto de vista subjetivo o interno, como el tiempo real que los alumnos dicen haber dedicado a las tareas.

Aunque la atención es un don natural, ninguna otra facultad de la mente es más susceptible de perfeccionamiento (Kelly, 1969). Ahora bien, la única manera de perfeccionarla es atendiendo, es decir, a través de la práctica para lo que suelen utilizarse tácticas concretas:

Introducir preguntas iniciales y durante la realización de las tareas y al final de las mismas que facilitan la comprensión global (Fernández Huerta, 1979).

Señalar claramente el objetivo que se persigue en la tarea y suministrar guías de "centramiento".

Identificar la idea principal, subrayar, hacer resúmenes han demostrado ser eficaces en el desarrollo de la atención, según Weinsteiny Mayer, 1986 (cfr. Wittrock, 1990: 555 y Zabalza, 1990: 189).

Conseguir la atención interna, es decir, voluntaria y controlada desde el interior del alumno, supone un esfuerzo. Existe una relación e interdependencia entre la atención externa del alumno y la voluntaria o interna. El profesor suele comenzar despertando en el alumno la externa para conseguir que atiendan por propia voluntad: atención interna. Esta la conseguirá explicando contenidos adecuados a la madurez del niño de forma abreviada y jerárquica –de lo más fácil a lo más complejo–, evitando la fatiga y requiriendo el empleo de varios sentidos al presentar la materia de manera que la puedan oír a través de las explicaciones, ver, bien a través del material presentado o directamente en la realidad, tocar y, en su caso, oler, gustar o interpretar. Mientras más sentidos se utilicen en el aprendizaje, más posibilidades tendremos de desarrollar la atención interna y, en consecuencia, el verdadero aprendizaje.

3.7. El interés

Como dice Ribot, (cfr. Ferrière, 1932: 276) *tan sólo se está atento a las cosas que interesan*. Por tanto, a los factores señalados por Wittrock y Zabalza como influyentes y/o determinantes del aprendizaje, les hemos unido el interés que no se incluye en los currículos didácticos, creemos que por darlo por supuesto. Todos los autores desde los más clásicos a los actuales, reconocen su importancia en el aprendizaje y en la formación del alumno (Navarro, 1994). Así, Herbart considera el interés como fin de la instrucción, *que no debe contentarse con el simple saber*. Para Dewey, un alumno interesado por aprender es un alumno totalmente comprometido en el proceso para aprender; Kelly (1969: 125) reconocía que: *dados tanto el interés como el esfuerzo, el problema de la atención está resuelto* y García Hoz (1982) añade*: cuando un alumno tiene interés, el problema de la motivación también está resuelto*.

Entre los autores más recientes señalamos a Gimeno (1988; cfr. Navarro, 1994) al considerar que la renovación pedagógica cabalga sobre la idea de *hacer una es-*

cuela más adaptada a los intereses de los alumnos y Kirk (1989: 54) llega a decir que *quizás la razón de ser de un profesor sea suscitar y hacer crecer los intereses de los alumnos*. Finalmente, de la Torre (2000: 155) señala que una visión curricular interactiva y sociocultural parte del análisis del contexto y de las necesidades e intereses de los destinatarios, en lugar de hacerlo de metas predeterminadas.

La importancia reconocida por todos los autores del interés en los procesos de enseñanza-aprendizaje, unido al sentir de tantos profesores en ejercicio para los que su problema fundamental es cómo despertar el interés en los alumnos, justifican su inclusión no como un factor más que incide en el aprendizaje, sino como factor común a todos los demás, pues si no conseguimos el interés de los alumnos por todo lo que les lleve al aprendizaje y a su formación, nuestro esfuerzo por enseñar será baldío, de ahí que nuestro enseñar incluya como objetivo central despertar y mantener el interés por lo que les ofrecemos en cada acto didáctico.

Como decía Hernández Ruiz (1965:181), *el éxito de la gestión escolar depende del interés que ponga el niño en aquellas cosas que se le enseñen o en aquellas prácticas que se le inculcan*.

El interés puede considerarse como medio para lograr un aprendizaje eficaz y significativo y como fin en si mismo. Pero, ¿cómo conseguirlo?

Aunque no existe una metodología determinada, todos los autores que han tratado el tema han dado algunas orientaciones para lograrlo. Para los pedagogos del mundo clásico (Platón, Quintiliano) y renacentista (Luis Vives y Huarte de San Juan), se consigue despertar el interés haciendo amena y atractiva la enseñanza y conociendo a los alumnos. Para Rabelais, poniendo a los niños en contacto con los hechos; para Comenio, ilustrando los libros de texto; para Locke, estimulando la curiosidad, y, según Rousseau y Pestalozzi, partiendo de sus intereses naturales.

Conseguir el interés para Herbart va a depender del proceso docente que debe seguir los pasos por él establecidos de claridad, asociación, sistema y método, (como ya vimos en la perspectiva conductual de la enseñanza), insistiendo en la idea de que el profesor ha de saber siempre a dónde va y por dónde va.

Para Dewey, el interés se logra creando un ambiente adaptado a las necesidades y capacidades de los niños, que favorezcan o provoquen las actividades educativas y presentando el contenido a aprender de modo que los alumnos estimen su importancia.

Los autores más actuales coinciden con sus predecesores en señalar como factores generadores de intereses el ambiente en que se desenvuelve el niño, sobre

todo el familiar, la personalidad del maestro, los procedimientos de enseñanza, y las materias a enseñar.

En cuanto al maestro o profesor, los aspectos que más van a influir en el desarrollo de intereses son su personalidad (simpatía, amenidad, laboriosidad y entusiasmo) y su preparación cultural, ética y profesional. De la simpatía dice Hernández Ruiz (1965: 229) que cuando el maestro logra ganarse la de sus alumnos, consigue despertar el interés por lo que explica: *no te será muy difícil, basta con que ames tu profesión y a ellos*.

En cuanto a los procedimientos de enseñanza, producen interés una explicación clara, comprobar con la experiencia lo que se explica y actividades que impliquen a los alumnos en su realización y les produzcan satisfacción. Y en cuanto a las materias, el interés por ellas va a depender de la comprensión teórica y práctica de las mismas, y según Brunner, haciéndolas dignas de conocerse, utilizando materiales elaborados por los propios alumnos y todo tipo de recursos y medios tecnológicos, siempre que se integren en una bien organizada planificación curricular.

Es digno de resaltar también que la enseñanza de estrategias de aprendizaje y de procesos metacognitivos pueden facilitar el aprendizaje, que es un proceso complejo y mediado en el que el alumno es el principal mediador por cuanto filtra estímulos, según su interés, los organiza, los procesa y construye con ellos contenidos. Pero la mediación no es sólo cognitiva, también se interpone entre la enseñanza y el aprendizaje una mediación afectiva de tipo simbólico y relacional y donde el interés adquiere todo su sentido, no sólo en el alumno sino también en los demás elementos mediadores como son el profesor, la familia y el contexto institucional y social.

Si conseguir interesar a los alumnos es el gran reto de todo profesor, conseguir el interés de las familias es el reto de los centros educativos, y conseguir una ciudad educativa, como decía ya hace muchos años Edgar Faure, sería el gran reto de los principales responsables sociales.

4. INFLUENCIA DE LOS DOCENTES EN EL APRENDIZAJE DE SUS ALUMNOS

Los nuevos planteamientos de la enseñanza y del aprendizaje han supuesto una reconceptualización del papel didáctico del profesor, que pasa de ser "el que enseña" a ser "el que facilita el aprendizaje" (Zabalza, 1990: 190), si bien consideramos que se puede decir, en armonía con lo que venimos exponiendo, que el profesor pasa a

ser el que muestra una enseñanza y una conducta encaminada a facilitar las tareas de aprendizaje de sus alumnos. En esa facilitación va a intervenir no sólo su formación profesional, sino también su formación humana, pues, como dice Kaufman (1977: 11), "la clave del éxito en la educación radica en las personas y todos los procesos pueden ser buenos sólo en la medida en que lo sean las personas que lo utilizan", lo que de alguna manera ratifica Wittrock (1990: 546) cuando dice que algunos estudios (Beck, 1967; Wenstein, 1983) han demostrado que los alumnos *prefieren a los docentes cálidos, amistosos, deseosos de ayudar y comunicativos y, al mismo tiempo, ordenados, capaces de motivar y de mantener la disciplina*.

Todo ello amplía el campo semántico de la Didáctica. Profesor y Didáctica tienen que vérselas con el tratamiento de los contenidos y acciones externas previas a los procesos de aprendizaje y también ha de ser técnico en la estrategia de facilitación de aprendizaje, para que los alumnos adquieran su propia estrategia de adquisición de conocimientos, procedimientos y valores que son los aspectos del contenido establecidos en los actuales Diseños Curriculares. Ya se expuso cómo las estrategias, tanto cognitivas como metacognitivas, eran aprendibles y mejorables por la actuación del profesor.

La influencia de los profesores en la calidad de la enseñanza y, como consecuencia, en la calidad del aprendizaje de los alumnos, es tan importante que su formación inicial y su perfeccionamiento continuo es preocupación prioritaria de la investigación didáctica. En efecto, casi todos los paradigmas de investigación toman como objeto al profesor, bien desde el punto de vista de sus características antes de entrar en el aula (paradigma presagio-producto) y dentro del aula (los paradigmas proceso-producto, mediacional centrado en el pensamiento, actitudes, creencias y valores de los profesores, y el ecológico que investiga la importancia del contexto y el clima de aula, del que es el maestro su principal gestor). Pero los resultados de todas las investigaciones sobre el profesor, se hagan desde el paradigma que se hagan, deben tener como último referente su contribución a la formación educativa de los alumnos.

El profesor va a influir en el proceso formativo de sus alumnos a través de su formación profesional inicial y continua y su formación humana, es decir, la clase de persona que sea, si bien el resultado de su actuación va a estar mediatizado, como es lógico, por los procesos cognitivos y afectivos de los alumnos, por sus contextos de procedencia y, además, por el contexto en el que se lleva a cabo su labor profesional. Estas dos vías de influencia pueden denominarse técnica y relacional.

La vía técnica expresa la incidencia en el aprendizaje de los alumnos a través del manejo de estrategias y técnicas por parte del profesor y a través de la enseñanza de técnicas y estrategias a los alumnos (Zabalza, 1990: 193).

Según Rosenshine (1983; cfr. Zabalza, 1990), las estrategias que mejoran el aprendizaje de los alumnos son:

- Proceder a pequeños pasos, pero siempre a ritmo rápido.
- Usar gran número de cuestiones de bajo nivel de abstracción y también actuaciones directas por parte de los alumnos.
- Utilizar los refuerzos y la estrategia del feed-back con los alumnos, sobre todo cuando sus respuestas son correctas pero dubitativas.
- Hacer correcciones por métodos indirectos, dando pistas o volviendo a enseñar lo que haya podido olvidarse.
- Asegurarse de la implicación de los estudiantes cuando están trabajando en sus pupitres.

La última hace referencia a la importancia de la percepción de la tarea por los alumnos y a su interés por ella. Primero hay que percibirla en todo su significado, para lo cual hace falta la atención que nos lleva a la comprensión y a que podamos sentir interés. Todo ello produce la implicación imprescindible en los procesos de aprendizaje.

Otros autores se refieren a estrategias de aprendizaje a enseñar a los alumnos para que mejoren su procesamiento de las informaciones que reciben de la enseñanza, de los libros de texto u otras fuentes. Weinstein y Mayer (1986; cfr. Zabalza, 1990) proponen, en virtud de que en el proceso de aprendizaje los alumnos tienen que realizar tareas de selección, adquisición, construcción e integración, ocho estrategias que nosotros hemos reagrupado en cinco:

- De repetición de tareas simples y de tareas complejas
- De elaboración de tareas simples y de tareas complejas
- De organización de tareas simples y de tareas complejas
- De desarrollo de la comprensión
- De afianzamiento afectivo y motivacional

Todas estas técnicas junto a otras que cree el profesor en el momento de su actuación tienen por finalidad ayudar a los alumnos a aprender. Ejercen, por tanto, una función instrumental que sólo en las manos del profesor y del alumno tras su adquisición alcanzarán todo su sentido. He ahí la importancia de la dimensión creativa o artística del profesor.

La vía relacional de influencia del profesor se refiere a la que ejerce a través de su personalidad y su manera de relacionarse con los alumnos. Esta vía es fundamental en todos los niveles del Sistema Educativo, sobre todo en los de Infantil y Primaria, si bien ambas, la técnica y la relacional, son complementarias y han de darse conjunta-

mente en un buen profesor. Explicar bien, no sólo los contenidos de los diferentes temas, sino todo lo que facilite al alumno su aprendizaje y, como consecuencia, la adquisición de conceptos, procedimientos, actitudes, valores y normas, que lo desarrollen como persona en el sentido más amplio del término y ser buena persona, comprometiéndose en la creación de un clima relacional que favorezca la comunicación en todas las direcciones, estando siempre dispuesto a oír a los alumnos en sus problemas, ayudándoles a resolverlos, y conociendo sus intereses, para conseguir interesarlos permanentemente por el estudio y por los valores de todo tipo, intelectuales, éticos, estéticos, y trascendentales, en relación a sí mismo, a las personas y a las cosas.

De acuerdo con Zabalza (1990: 199), la dinámica relacional que el profesor genere será el principal vehículo de su incidencia en la optimización de los procesos de aprendizaje.

Finalmente, y como acertadamente dice Scurati (1976):

> *La tarea del profesor es la de hacer de la escuela y de la relación con los alumnos una situación de aprendizaje, controlando el proceso. Él interviene en el aprendizaje del alumno en virtud de su propia personalidad de base (vertiente afectiva), de su madurez mental e intelectual (vertiente filosófica: percepción de los valores y los fines y motivos a los cuales dirigir las actividades del alumno), de su competencia específica (vertiente profesional: conocimiento de las técnicas de enseñanza), y de su ejercicio de la autoridad. Por tanto, el profesor interpreta las necesidades, intereses y exigencias, fija las metas, dirige y guía la actividad de los alumnos y valora los resultados. En este sentido interviene como una auténtica variable determinante, por lo que el proceso de aprendizaje del alumno será tanto más provechoso cuanto más apropiados y controlados sean los comportamientos del profesor.*

De todo ello se deduce, por un lado, la importancia que la sociedad en general y las instituciones en particular deben conceder a los profesores y a su formación y por otro, la importancia que ellos deben conceder a su preparación científica y humana, siendo conscientes de que esta última debe preocuparnos más al no incluirse de forma expresa en los currículos académicos y depender, por tanto, de la responsabilidad de cada uno.

5. APORTACIONES DE LAS TEORÍAS DEL APRENDIZAJE A LA ENSEÑANZA Y MÉTODOS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO

Ya vimos al analizar la estructura organizativa de la Didáctica su relación con la Psicología del Aprendizaje. Por tanto, es necesario tener en cuenta sus aportaciones

para optimizar los procesos de enseñanza. Nos proponemos con este apartado que los futuros profesores conozcan estas teorías y seleccionen para sus estrategias de enseñanza-aprendizaje todo lo que pueda mejorar los procesos formativos de sus alumnos.

Para Ausubel (1983: 28), tanto las teorías del aprendizaje como las de la enseñanza son más interdependientes que mutuamente excluyentes. Las teorías de la enseñanza deben basarse en las del aprendizaje, si bien aquéllas deben tener un enfoque más aplicado a los alumnos y sus contextos.

A continuación presentamos tres grandes grupos de teorías del aprendizaje, cuyas aportaciones a las de la enseñanza han sido importantes. Después nos referiremos a otra clasificación o enfoque del aprendizaje, que nos llevará a la metodología de aprendizaje cooperativo.

5.1. Teorías asociacionistas o conductuales

Se basan en el paradigma científico positivista y en el paradigma psicológico conductual, incorporando sus principales características. Su nombre se debe a que explican el aprendizaje a través de las asociaciones directas entre estímulo y respuesta: E-R. Son teorías que no explican lo que hay entre ambos extremos, entre la enseñanza del profesor (E) y el aprendizaje de los alumnos (R). En consecuencia, el aprendizaje es una consecuencia directa de la enseñanza del profesor.

Dentro de estas teorías pueden distinguirse dos corrientes denominadas Condicionamiento Clásico, cuyos principales representantes son Pavlov, Watson y Guthrie, y Condicionamiento Instrumental u Operante, representado por Hull, Thorndike y Skinner.

De estas teorías se han incorporado a la Didáctica las siguientes leyes:

— Ley del efecto, que ha originado toda una teoría sobre la motivación externa de los premios y castigos.
— Ley del ejercicio, de la que se deriva la importancia de la práctica sin la cual no puede darse el aprendizaje.
— Ley de la buena disposición, que exige madurez y motivación como condiciones previas al aprendizaje.

Todos los profesores utilizan en su práctica docente, con más o menos frecuencia, los premios y los castigos, si bien han de utilizarlos de manera que contribuyan a educar, y elaboran actividades adaptadas a las características madurativas y motivacionales de sus alumnos.

5.2. Teorías de la Gestal

Los autores más destacados de estas teorías son Wertheimer (leyes de la percepción), Köhler (aprendizaje por insight) y Lewin (teoría del campo). Interpretan los procesos de enseñanza-aprendizaje de forma holística –del griego holos, todo íntegro– y sistémica y, por tanto, suponen una reacción contra la orientación del asociacionismo conductista por considerar que atomiza o fragmenta la realidad. Los alumnos no reaccionan a estímulos fuera de contexto, sino a ese estímulo tal y como lo perciben subjetivamente. Por eso el contexto adquiere en estas teorías especial relevancia. El aprendizaje es concebido como una experiencia global y súbita no explicable en términos de asociación estímulo-respuesta.

Las aportaciones más relevantes de estas teorías son las siguientes:

- Ley de las características del campo, de la que hemos incorporado la importancia de captar conjuntos bien organizados y no elementos aislados para el aprendizaje. De ahí la importancia que tiene para las estrategias de enseñanza el presentar a los alumnos un tema bien estructurado y, para las estrategias de aprendizaje, estudiar contenidos organizados con sentido completo.
- La ley de la génesis del campo de la que destacamos tres aportaciones: la importancia del método global de estudio, del aprendizaje por insight que se produce cuando el sujeto llega súbitamente a la solución del problema por reorganización del campo perceptivo y los criterios concéntricos para organizar los contenidos de la enseñanza, que es el que se sigue actualmente en la Educación Obligatoria: los temas fundamentales de cada materia se ven en todos los ciclos pero su dificultad va aumentando gradualmente.
- Ley del esfuerzo. Todo aprendizaje requiere un esfuerzo en el que está implicada la persona entera. El esfuerzo fue considerado como lema fundamental en la Ley de Calidad de la Enseñanza (2002), y la actual Ley Orgánica de Educación (2006) al referirse en el preámbulo al esfuerzo reconoce también que es un principio fundamental, *pues sin un esfuerzo personal fruto de una actitud responsable y comprometida con la propia formación es muy difícil conseguir el pleno desarrollo de las capacidades individuales.*

Coincidimos con Pérez Gómez (1998), al resaltar la extraordinaria riqueza didáctica que se aloja en la teoría del campo vital de Kurt Lewin, por permitir una explicación de los tipos de aprendizaje más complejos y superiores que exigen una comprensión significativa de las situaciones. Dicho autor elaboró el concepto de "nivel de aspiración", que es la meta cognoscitiva a la que un sujeto aspira y, por

tanto, de gran influencia en el aprendizaje y, además, el de "atmósfera de grupo", de gran resonancia en Organización Escolar y en Didáctica dentro de los paradigmas interpretativo y, sobre todo, crítico o ecológico así como en las dinámicas de grupo y en las metodologías cooperativas.

5.3. Teorías Mediacionales o cognitivas

Las teorías mediacionales se basan en los paradigmas científicos interpretativo y crítico y en los paradigmas psicológico denominado cognitivo y ecológico-contextual, por ello se consideran alternativas cognitivas porque reconocen la necesidad de analizar y representar los mecanismos y procesos que ocurren entre el estímulo y la respuesta, por lo que conceden importancia a las variables internas entre las que se encuentran los difererntes tipos de inteligencia que se tengan. Forman parte de este grupo:

— La teoría del aprendizaje social (Bandura).
— La teoría constructivista (Piaget).
— La teoría del aprendizaje significativo (Ausubel).
— La teoría del aprendizaje por descubrimiento (Bruner).
— La teoría de la zona de desarrollo potencial (Vygotski).
— La teoría del procesamiento de la información (Mahoney).
— Teoría de las inteligencias múltiples (Gardner)

Veamos las aportaciones a la Didáctica de cada una de ellas.

5.3.1. Teoría del aprendizaje social de Bandura

Albert Bandura es un Psicólogo estadounidense que se doctoró en Psicología clínica por la Universidad de Iowa en 1952. Creó la teoría del aprendizaje observacional, llamado también aprendizaje vicario o por modelado, según el cual un sujeto llega a aprender una conducta nueva como consecuencia de la observación de un modelo que realiza tal conducta. Este tipo de aprendizaje es más efectivo cuanto mayor sea la recompensa que el modelo reciba como consecuencia de su conducta y cuanto más se identifique el sujeto con el modelo. La imitación correcta requiere que el individuo preste atención a la conducta del modelo, que realice una codificación simbólica adecuada, que lo retenga en la memoria, que posea la capacidad motora necesaria para ejecutar las acciones y la presencia de algún tipo de refuerzo o incentivo para la imitación.

De esta teoría la Didáctica incorpora la importancia de este tipo de aprendizaje y la necesidad e interés de que los maestros y maestras estén profesional y humanamente formados para que sean buenos modelos a imitar por sus alumnos, así como del tipo de relación maestro alumno y el valor pedagógico-didáctico de la utilización de unos alumnos como maestros o tutores de otros.

5.3.2. La teoría constructivista de Piaget

En el campo de las teorías acerca de los procesos cognoscitivos, unas hacen referencia al carácter pasivo y otras al carácter activo de dichos procesos, como es el caso del constructivismo cognoscitivo defendido por Piaget. El constructivismo sostiene que el niño construye su peculiar modo de pensar, de conocer, de un modo activo, como resultado de la interacción entre sus capacidades innatas y la exploración ambiental que realiza mediante el tratamiento de la información que recibe del entorno, de ahí la importancia de tener buenos modelos con los que interactuar.

La génesis mental puede representarse como un movimiento dialéctico de evolución en espiral, encontrándose en el centro de este proceso la actividad. Pero Piaget defiende una actividad organizada no una actividad arbitraria y sin sentido. Por tanto, la actividad será la constante de todo tipo de aprendizaje desde el que tiene lugar en la etapa sensomotriz hasta el que culmina con las operaciones propias de la etapas lógico concretas y abstractas del pensamiento, en cuyas realizaciones va a desempeñar un papel fundamental el lenguaje. Piaget concede gran importancia, también, al conflicto cognitivo, para provocar el aprendizaje. Los niños, y también los adultos, progresan cuestionando los esquemas cognitivos con los que interpretan la realidad, al comprobar que ya no les resultan suficientes y generando la necesidad de cambiarlos. También son importantes en esta teoría la cooperación para el desarrollo de las estructuras cognitivas (intercambiando saberes, puntos de vista, opiniones, etc), y la estrecha vinculación entre las dimensiones cognitiva y afectiva, resaltando la importancia en el aprendizaje, de la motivación.

La enseñanza basada en el aprendizaje constructivista pone énfasis en que los alumnos necesitan estar activamente implicados para reflexionar sobre su propio aprendizaje, realizar inferencias y transferencias y experimentar conflicto cognitivo. Esta conciencia de conflicto o dificultad, la comprobación de que el conocimiento de que uno dispone o su modo de trabajar –habilidad metacognitiva– es inadecuado, es un ejemplo de lo que los psicólogos llaman metacomprensión: el niño está preparado para saber cuando se le hace saber que no sabe (Nisbet y Schusmick, 1987: 72).

5.3.3. La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel

El aprendizaje significativo según Ausubel y sus colaboradores, entre los que se encuentran Novak y Hanesian, se produce cuando somos capaces de establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre lo que aprendemos y lo que ya conocemos. Las condiciones para que se dé un aprendizaje significativo son dos: una que se dé al alumno un material potencialmente significativo, es decir, un material con significatividad lógica (que tenga estructura interna y se entienda) y con significatividad psicológica que conecte con los conocimientos previos del alumno (el significado psicológico de los materiales de aprendizaje es idiosincrásico, experiencial, histórico y subjetivo) y, otra, que se tenga en cuenta las disposiciones subjetivas para el aprendizaje.

Según Ausubel, los nuevos conocimientos se generan en la interacción de la nueva idea con las ideas ya poseídas por el alumno. Por tanto, la potencialidad significativa del nuevo material se encuentra subordinada en cada individuo a las características de su bagaje cognitivo. Así, la planificación de todo proceso de aprendizaje significativo debe comenzar por conocer la estructura ideativa del alumno. Además, la consecución de este aprendizaje puede realizarse desde fuera siempre que se organice el material de una forma lógica y jerárquica y se presente en secuencias ordenadas según su potencialidad de inclusión (mapa conceptual), y, además, que el alumno tenga una actitud favorable para aprender significativamente. Es decir, el alumno debe tener la intencionalidad de relacionar lo nuevo con lo que ya conoce, con los significados ya construidos. Cuando la intencionalidad es escasa el alumno se puede limitar a memorizar. Aquí vuelve a jugar un papel importante la habilidad del profesor, no sólo para exponer contenidos claros, sino para despertar el interés de los alumnos por conectar lo nuevo con los conocimientos previamente adquiridos. Todo ello implica la memorización comprensiva del nuevo contenido y su ubicación en una red más o menos amplia de significado.

Para Coll (1990: 197), el concepto de aprendizaje significativo supone ante todo un cambio de perspectiva en la manera de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje. Frente a la concepción tradicional, de que el aprendizaje del alumno depende directamente de la influencia del profesor y de la metodología utilizada, se pone de relieve la importancia del conocimiento previo del alumno, así como de sus procesos de pensamiento, habilidades intelectuales, implicación cognitiva y afectiva, que devienen como elemento mediador importantísimo entre los procedimientos didácticos y los resultados de aprendizaje.

Pérez Gómez (1994: 49) considera que *el modelo de estrategia didáctica que sugieren los planteamientos de Ausubel es excesivamente racionalista, estático y*

receptivo, por lo que plantea importantes problemas, especialmente cuando la intervención educativa tiene lugar en contextos culturales muy alejados de las exigencias conceptuales de las disciplinas del saber y el principal reto didáctico consiste en interesar activamente a los alumnos/as en los contenidos del currículum.

Creemos que estos problemas pueden resolverlos los docentes haciendo uso de su creatividad en esa dimensión artística de lo didáctico y compartiendo con este autor la idea de calificar de extraordinaria la aportación de Ausubel a la Didáctica (ver modelo de enseñanza basado en el aprendizaje significativo).

5.3.4. La teoría del aprendizaje por descubrimiento de Bruner

El acto de aprender en Bruner (1988: 155-156) implica tres procesos casi simultáneos: adquisición de nueva información, transformación para adecuarla a nuevas tareas y evaluación destinada a comprobar en qué medida nuestra manera de transformar la información es apropiada para la tarea en cuestión. Ahora bien, ¿cómo se recoge y se manipula la información y se contrasta con las ideas propias? Bruner propone un método basado en el concepto de descubrimiento que consiste en proporcionar a los niños un dato (el caso del profesor de Ciencias Sociales que proporciona a los niños el único dato de que las civilizaciones se originan generalmente en valles muy fértiles) y, a partir de él, se inicia una discusión en clase que tiene por objeto animar a los alumnos a que aporten ideas sobre el motivo de este fenómeno. El alumno produce información de su propia cosecha, que luego contrasta y/o evalúa a la luz de las fuentes de información. Propone, además, la importancia de los objetivos, pero, sobre todo, que los alumnos los hagan suyos y la realización de actividades en las que estén realmente implicados (ver modelo de enseñanza basado en el aprendizaje por descubrimiento).

5.3.5. La teoría de la zona de desarrollo potencial de Vygotski.

La psicología dialéctica en la que se basa esta teoría plantea los estudios sobre aprendizaje estrechamente vinculados a los procesos de comunicación y desarrollo. Pero, a diferencia del planteamiento piagetiano, la escuela soviética no subordina de manera absoluta el aprendizaje al estadío del desarrollo alcanzado. El desarrollo manifiesta una dinámica susceptible de influencia por las intervenciones del aprendizaje guiado intencionalmente: lo que el niño puede hacer hoy con ayuda hace posible que lo pueda hacer solo mañana. Dice Vygotski (1973:57) que “el aprendizaje engendra un área de desarrollo potencial, estimula y activa procesos internos en el marco de las interrelaciones, que se convierten en adquisiciones internas”. En evidente oposición a Piaget, Vygotski llega a afirmar que el desarrollo

sigue al aprendizaje, puesto que éste es quien crea el área de desarrollo potencial. De aquí se deriva la importancia que se concede a la instrucción encaminada a provocar procesos de aprendizaje y a la apropiación del bagaje cultural, producto de la evolución histórica de la humanidad, que se transmite en la relación educativa mediante el lenguaje. Para Vygotski, las etapas piagetianas por las que pasa el desarrollo del pensamiento infantil no dependen directamente de la edad, sino de lo que ha aprendido en cada una de ellas y, por tanto, concede mucha importancia a la instrucción como consecuencia de la transmisión educativa más, que de la actividad del niño solo. Esta visión tiende a completar el individualismo cognitivo-genético piagetiano.

5.3.6. La teoría del procesamiento de la información de Mahoney

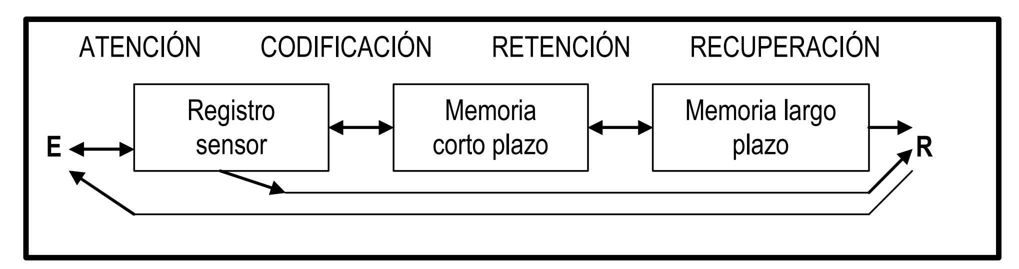
El modelo de procesamiento de información considera al hombre como un procesador activo de información, cuya actividad fundamental es recibir información, elaborarla y actuar de acuerdo con ella. Es decir, el hombre aprende procesando su experiencia mediante un complejo sistema en el que la información es recibida, transformada, acumulada, recuperada y utilizada.

Hay tres conocidos elementos estructurales en el modelo de procesamiento de la información:

- Un registro sensor que recibe la información.
- Una memoria a corto plazo que facilita un breve almacenamiento de la información seleccionada.
- Memoria a largo plazo que sirve para una retención más duradera de la información.

El registo sensor o sensorial graba los estímulos ambientales, reteniendo la información entre 1 y 3 segundos, para decidir qué queremos atender y qué olvidar; la memoria a corto plazo recibe lo atendido y lo retiene alrededor de 20 segundos, transcurridos los cuales lo transferimos a la memoria a largo plazo, o lo olvidamos. La memoria a largo plazo almacena de modo ilimitado la información recibida de la memoria a corto plazo (Bernardo, 2004: 120-121).

Entre el input ambiental o el estímulo y la respuesta se postulan cuatro amplias categorías de procesos, los cuales influyen en el tránsito de la información: atención, codificación, retención y recuperación. Todo ello puede verse representado en el cuadro III. 1 resumen del elaborado por Mahoney (cfr. Pérez Gómez y Almaraz, 1988: 418):



Cuadro III.1. *Pasos en el procesamiento de la información.*

Una vez seleccionada la información obtenida mediante las clases, lectura de libros, etc., queda lo principal: procesarla, es decir, realizar una serie de operaciones mentales que nos lleve a comprenderla hasta integrarla en algo propio, y almacenarla en la memoria de forma que pueda recuperarse y utilizarse con posterioridad. Codificar consiste en la capacidad para transformar un mensaje mediante las reglas de un código para que se pueda expresar mediante palabras o frases (código lógico-verbal), dibujos o gráficos (código viso-espacial o gráfico) o buscando comparaciones o semejanzas (código analógico). Lo importante es utilizar los tres códigos, pues el lenguaje verbal nos permite entender y analizar el contenido conceptual de la información; el gráfico, la estructura de los conocimientos a aprender, y las analogías nos llevan a transferir dichos conocimientos (Bernardo, 2004: 104 y ss.). Ahora bien, si la información no la comprendemos no podemos codificarla correctamente y se interrumpe el proceso, de ahí que se identifique codificación con comprensión, (ver modelo de enseñanza basado en el aprendizaje por procesamiento de la información).

5.3.7. Teoría de las inteligencias múltiples

Howard Gardner en su obra *Estructura de la mente* (1983) identificó ocho tipos de inteligencia, es decir ocho formas cualitativamente independientes de ser inteligentes. Estas son la inteligencia lingüística, lógico-matemática, cinestésica-corporal, espacial, interpersonal, intrapersonal y naturalista.De esta teoría se derivan dos principios: La combinación de las diferentes inteligencias son distintas en cada individuo y no todos los alumnos tienen los mismos centros de interés ni aprenden de la misma manera.

Otra clasificación de las teorías del aprendizaje es la asumida por Salomon y Perkins que, basándose en la realizada por Sfard, (cfr. Martínez, y Sauleda, 1998), han diferenciado dos grandes núcleos teóricos sobre el aprendizaje:

Los que lo consideran o ponen el énfasis en la adquisición de conocimientos y desarrollo de destrezas cognitivas como un proceso individual (Anderson, Reader y Simon, 1996).

Los que lo entienden como un proceso de participación sociocultural dentro de un contexto situado (Lave y Wenger 1991; Cole y Engestrom, 1993; Greeno, 1997).

Consideramos que estos dos núcleos teóricos se complementan entre sí en la metodología de aprendizaje cooperativo, que se proponen la adquisición de conocimientos y el desarrollo de destrezas cognitivas y metacognitivas como un proceso individual y de participación sociocultural.

Siguiendo a Santos Rego (1990), desde mediados de los setenta se han venido acrecentando propuestas que priorizan las estructuras de aprendizaje cooperativo como una vía de solución a muchos problemas educativos y escolares. Según el citado autor, hay datos muy considerables para poder afirmar que, bajo ciertos presupuestos y circunstancias, el aprendizaje cooperativo es un vehículo que supera en seguridad al aprendizaje que se da en estructuras de meta competitivas e individualistas insertas en el currículo disciplinar.

Entre los principales métodos cooperativos hemos seleccionado los siguientes:

1. *STAD (Student Teams-Achievement Division) o División de los Alumnos por Equipos* de aprovechamiento. El profesor presenta un tema al tiempo que los alumnos se organizan en equipos de 4 ó 5 miembros, ayudándose entre sí a dominar el material. Se les advierte que no terminarán la tarea hasta que ellos y sus compañeros estén totalmente seguros de que han entendido el material. Cada miembro contesta su propia prueba de examen y su puntuación se incorpora a la del equipo.
2. *T.A.I. (Team Assisted Individualiazation) o Individualización con apoyo del equipo*. Los alumnos trabajan a su propio ritmo, siendo ayudados por otro compañero. Cada uno debe realizar un examen antes de iniciar la siguiente unidad que es corregido por los compañeros y la puntuación se incorpora a la del equipo.
3. *L.T. (Learning Together) ó aprendiendo juntos*, creado en 1975 por los profesores David y Roger Johnson, implica la interacción de alumnos en pequeños grupos heterogéneos de 4 ó 5 componentes y que resulta en un único producto de grupo. Los diferentes grupos aprenden un material concreto, ayudándose entre sí hasta que todo el grupo lo domina adecuadamente.
4. *G.I. (Group Investigation) o Investigación de grupo*, se trata de un plan general de organización de la clase, en el que los alumnos trabajan en pequeños grupos haciendo uso de indagaciones cooperativas. Aprenden a resolver problemas reuniendo, sintetizando y aplicando información procedente de fuentes dispares. Tanto profesores como alumnos evalúan la contribución de cada grupo sin descartar las evaluaciones individuales.

Otros autores (García, Traver y Candela) citan como técnicas de aprendizaje cooperativo el Puzzle de Aronson, el Juego-concurso de De Vries y el Grupo de Investigación.

6. EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA

Como dijimos en la introducción al tema, la Comisión de las Comunidades Europeas fue la primera en utilizar el término de aprendizaje a lo largo de la vida, si bien todas las legislaciones educativas han concedido importancia a las posibilidades que tienen todas las personas de formarse en todas las etapas de su existencia, por eso no son nuevos los conceptos de Educación de Adultos y de Educación Permanente.

La actual Ley Orgánica de Educación dedica todo el artículo 5 al aprendizaje a lo largo de la vida y en él dispone que:

- Todas las personas deben tener la posibilidad de formarse a lo largo de la vida dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional.
- El sistema educativo tiene como principio básico propiciar la educación permanente, para lo cual preparará a los alumnos para aprender por sí mismos y facilitará a las personas adultas su incorporación a las distintas enseñanzas, favoreciendo la conciliación del aprendizaje con otras responsabilidades y actividades.
- Corresponde a las administraciones públicas garantizar el acceso universal y permanente al aprendizaje para lo cual identificarán nuevas competencias y facilitarán la formación requerida para su adquisición. Igualmente, deben promover ofertas de aprendizaje flexibles que permitan la adquisición de competencias básicas y, en su caso, las correspondientes titulaciones a aquellos jóvenes y adultos que abandonaron el sistema educativo sin ninguna titulación.
- Para ello el sistema educativo debe facilitar y las administraciones públicas promover que toda la población llegue a alcanzar una formación de educación secundaria post-obligatoria, facilitando el acceso a la información y a la orientación sobre las ofertas de aprendizaje permanente y las posibilidades de llegar a las mismas.

Fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida implica, ante todo, proporcionar a los jóvenes una educación completa que abarque los conocimientos, las competencias básicas y los valores necesarios en la sociedad actual. Para ello el aprendizaje tiene que tener las características que veremos en el apartado siguiente.

7. CARACTERÍSTICAS DE UN APRENDIZAJE EDUCATIVO

Se puede decir que un aprendizaje es de calidad cuando con él se producen cambios que llevan al desarrollo perfectivo de la persona del alumno en todas sus dimensiones:

En la intelectual, denominada homo sapiens (saber), que consiste en la adquisición de conocimientos correspondiente a las distintas áreas curriculares, desarrollar las habilidades cognitivas y metacognitivas y aprender a aprender.

En la técnica, denominada "homo faber" (saber hacer), que consiste en desarrollar la habilidad o capacidad de intervenir con eficacia, técnica y economía.

En la afectiva, denominada "homo ethicus"(saber ser), que consiste en inculcar en ellos actitudes positivas, intereses perfectivos y valores individuales, sociales, técnicos y trascendentales.

En la dimensión estética de la persona denominada "homo estéticus" (saber captar lo bello), que consiste en desarrollar su sensibilidad para que capte, respete y valore lo bello.

Estas dimensiones equivalen en líneas generales a las mentes o inteligencias de las que nos habla Gardner (2008) en su obra *las cinco mentes del futuro*. Esta son *la mente disciplinada* (saber y saber hacer), *mente sintética* (saber hacer),*mente creativa* (*saber* hacer y saber ser)*mente respetuosa y mente etica* que se corresponden ambas con el saber hacer y el saber ser.

Para conseguir el desarrollo del niño en esas cuatro dimensiones y/o, en términos de Gardner, las cinco mentes que todos llevamos dentro, proyectadas en las actuales competencias básicas, los educadores deben:

1. Motivar a los alumnos, partiendo de sus propios intereses, para despertar en ellos el interés y el esfuerzo por aprender individual y colectivamente.
2. Partir de sus conocimientos previos.
3. Demostrar ante los alumnos entusiasmo por lo que hacemos.

4. Dosificar la información nueva.
5. Asegurarse de que procesan correctamente la información sabiendo que "un tema nuevo sólo tiene significado si encaja con lo que ellos ya saben".
6. Promover la reflexión sobre sus conocimientos, formulando preguntas o discusiones en clase.
7. Plantear tareas abiertas y fomentar la cooperación.
8. Orientar en la planificación y organización del propio trabajo.
9. Conocer los resultados y diseñar situaciones de aprendizaje de recuperación para quienes lo necesiten.
10. Tomar conciencia de que el aprendizaje más importante es aprender a aprender y el conocimiento más importante es el conocimiento de uno mismo

Creemos que, aprender a poner en práctica estas orientaciones, mejorarán nuestras funciones docentes y, en consecuencia, la formación educativa y profesional de nuestros alumnos.

8. ACTIVIDADES

Tras reflexionar individual y colaborativamente sobre las siguientes cuestiones, conteste por escrito a cada una de ellas:

1. ¿Qué estrategias utilizas para aprender? y, ¿Cuándo ha aprendido más? (Individual).
2. ¿Cómo y en qué grado cree que el contexto influye en el proceso de aprendizaje? (Grupo).
3. Lee las estrategias que propone Rosenshine para mejorar el aprendizaje de los alumnos. ¿Suprimirías o añadirías alguna? (Individual).
4. Ordena, de mayor a menor importancia, los factores del alumno que influyen en su aprendizaje (Individual).
5. ¿Qué principios de las teorías del aprendizaje incorporaría a tus estrategias de enseñanza? (Individual).
6. ¿Qué características tenía el profesor o profesora con el/la que más ha aprendido? (Grupo).
7. ¿Qué tácticas o estrategias han empleado tus profesores/as para despertar tu atención y tu interés por aprender? (Grupo).
8. Explica cómo procesas la información que recibes de esta asignatura y los códigos que utilizas para procesarla (Individual).
9. Comenta el valor del esfuerzo en el aprendizaje (Grupo).
10. Cuál es tu opinión acerca del uso de los ordenadores en las aulas de Educación Primaria y en las aulas universitarias (Individual).

9. BIBLIOGRAFÍA

AUSUBEL, D.P. y otros (1983). *Psicología de la Educación. Un punto de vista cognitivo*. México: Trillas.

BERNARDO CARRASCO, J. (2004). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: RIALP.

BOLÍVAR, A. 2000). Globalización y cambio educativo. La sociedad del conocimiento y las claves del cambio. En ESTEBARANZ, A. *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de Innovación Educativa*. Sevilla: Serv. Public. Universidad.

BRUNER, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.

COLL, C. y COLOMINA, R. (1990). Desarrollo Psicológico y Educación II. En COLL, C., PALACIOS, J. y MARCHESI, A.(eds.) *Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza Editorial.

CONTRERAS, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.

DUNKIN, M. y BIDDLE, B. (1974). *The study of teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

FABRA, M.L. 1992). *Técnicas de grupo para la cooperación*. Barcelona: CEAC.

FERNÁNDEZ HUERTA, J. (1979). *Didáctica*. Madrid: UNED.

FERRIÈRE, A. (1932). *La educación constructiva I. El progreso espiritual*. Madrid: Espasa-Calpe.

GAGNÉ, R.M. (1970). *Las condiciones del aprendizaje*. Madrid: Aguilar.

GARDNER, H. (2008). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós.

GARCÍA R. y otros (2001). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas.* Madrid: CCS.

GALLEGO, J. (1997). *Las estrategias cognitivas en el aula*. Madrid: Escuela Española.

GIMENO, J. y PÉREZ, A.I. (1994). *Comprender y transformar la enseñanza*, 3ª ed. Madrid: Morata.

HABERMAS, J. (1988). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.

HARGREAVES, A. y otros (1998). *Una educación para el cambio: reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.

HERBART, J.F. (1923). *Bosquejo para un curso de Pedagogía*. Madrid.

HERNÁNDEZ RUIZ, S. (1965). *Psicopedagogía del interés*. México: UTHEA.

HUBER, G.L. (2000). Cambio en la presentación de conocimientos: Hacia la solución de problemas. En *ESTEBARANZ, A. Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de Innovación Educativa*. Sevilla Serv. Public. Universidad.

KAUFFMAN, R.A. (1977). *Planificación de Sistemas Educativos*. México: Trillas.

KELLY, W.A. (1969). *Psicología de la Educación*. Madrid: Morata.

MARTÍNEZ, A. y SAULEDA, N. (1998). La participación social como núcleo de aprendizaje, *Enseñanza*, 15, 51-62.

MEC (2006). *Ley Orgánica de Educación*. BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006.

MELLO CARVALLO, I. (1974). *El proceso didáctico*. Buenos Aires: Kapelusz.

NAVARRO HINOJOSA, R (1994). *Intereses escolares*. Sevilla: Serv. Public. Universidad.

NISBET, J. y SCHUKSMITH J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.

ONTORIA, A. y otros (1991). *El mapa conceptual. Una técnica para aprender*. Córdoba: UNED.

OVEJERO, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo, un análisis eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.

PEREZ. A. Y ALMARAZ, J. (1988). *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1994). Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje. En GIMENO, J. y PÉREZ, A. *Comprender y transformar la enseñanza, 3*ª ed. Madrid: Morata.

POZO J.I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.

— (1995). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.

SANTOS REGO, M.A. (1990). Estructuras de aprendizaje y métodos cooperativos en Educación, *Revista Española de Pedagogía*, 185, 53 -77.

SERRANO, J.M. y CALVO, M.T. (1994). *Aprendizaje cooperativo. Técnicas y análisis dimensional*. Murcia: Caja de Murcia.

TORRE, S. de la y SÁENZ, O. (coords.) (2000). *Estrategias didácticas: recursos para la formación y el cambio*. Barcelona: Octaedro.

VYGOTSKI, L.S. (1973). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar, en VIGOTSKI, L.S. y otros *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Akal.

WITTROCK, M.C. (1990). *Investigación de la enseñan*za, III. Barcelona: Paidós/MEC.

ZABALZA, M.A. (1990). La Didáctica como perspectiva específica del fenómeno educativo, en MEDINA, A. y SEVILLANO, Mª L. *Didáctica. Adaptación*. Madrid: UNED.

Capítulo IV

LA COMUNICACIÓN DIDÁCTICA Y EL CLIMA DE AULA

ROSARIO NAVARRO HINOJOSA

SUMARIO

INTRODUCCIÓN

El tema de la Comunicación es imprescindible en un programa de Didáctica. Vimos cómo la finalidad de todo hacer didáctico es la formación educativa de los alumnos y esta formación no puede darse sin comunicación con los medios que van a hacer posible dicha formación, entre ellos, los tecnológicos. Precisamente cuando vimos el tema primero, la dimensión artística de la Didáctica tenía por finalidad acudir a la originalidad, a la creatividad, para comunicarnos mejor con nuestros alumnos. En el tema referido a la enseñanza tratamos diferentes perspectivas y teorías y en todas ellas estaba, de forma expresa o tácita, la comunicación como dimensión esencial, sin la cual la enseñanza nunca llegaría a desempeñar su función orientadora del aprendizaje. Y en el tema dedicado al aprendizaje hemos visto cómo en el desarrollo de las habilidades intelectuales, en la percepción de la tarea, en la actividades, en las expectativas, en la atención y en el interés de los alumnos, va a influir de forma importante la comunicación que el profesorado establezca con ellos a través de las vías técnica y relacional, además de la que consigan utilizando con fines educativos las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Por ello todos los procesos didácticos son procesos comunicativos con la finalidad de educar.

En este tema nos proponemos alcanzar los siguientes objetivos:

1. Tomar conciencia de la importancia de la comunicación a nivel general y didáctico: la esencia del acto didáctico es la comunicación.
2. Saber cómo ha sido la evolución de la comunicación didáctica en la escuela y sus características.
3. Comprender por qué la comunicación didáctica tiene una estructura sistémica y los elementos que la integran.
4. Conocer los distintos niveles en los que se produce la comunicación didáctica y su importancia para el desarrollo integral de la persona.
5. Analizar y valorar la importancia de los diferentes tipos de lenguaje y de cuestionarios.
6. Conocer las pautas a seguir para una comunicaciòn eficaz.
7. Conocer la importancia de un buen clima de aula para la comunicación didáctica, factores que lo determinan y sus características en una Institución personalizada.

1. LA COMUNICACION DIDÁCTICA: CARACTERÍSTICAS Y EVOLUCIÓN

La comunicación desde un punto de vista general es el mecanismo por el cual las relaciones humanas existen y se desarrollan. La educación es un tipo de comunicación, que pone en contacto a dos personas con intencionalidad perfectiva. La comunicación educativa se concreta en la comunicación didáctica a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que se llevan a cabo en las aulas. En consecuencia, se puede definir la comunicación didáctica como un tipo de comunicación humana institucionalizada, que tiene por finalidad la formación educativa de los alumnos a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es tal su importancia que sin auténtica comunicación dichos procesos no podrían realizarse. Por ello, la esencia del acto didáctico es la comunicación.

Precisamente, la Didáctica surge históricamente *ante la necesidad de hacer efectivo y sistemático el proceso de comunicación de los conocimientos y valores culturales propios en cada grupo social a los nuevos miembros del mismo* (Rosales, cfr. en Sanz, 1991: 47).

Las características de la comunicación didáctica son:

— Carácter institucional, al producirse en los centros educativos, bien en actividades escolares o extraescolares.

— Carácter interpersonal y grupal. Sin la presencia de personas la comunicación no es posible. Si la comunicación profesor-alumnos es la más importante, también lo son las distintas formas de comunicación grupal.

— Intencionalidad perfectiva, al ser ésta la finalidad de los procesos de enseñanza aprendizaje, sin olvidar que dicha intencionalidad debe ser, al menos, bidireccional, y digo, al menos, porque lo ideal sería que fuera pluridireccional, extrapolando la intencionalidad a contextos más amplios de los estrictamente escolares.

— Participación. De la intencionalidad perfectiva se deriva el compromiso espontáneo de participación en el intercambio, no sólo para emitir los diferentes tipos de contenidos, sino para asimilarlos aplicarlos y extrapolarlos.

— Tratamiento tecnológico u ordenación racional. La comunicación se planifica, se implementa y se evalúa, utilizando recursos especialmente diseñados para favorecer la comunicación.

— Carácter prescriptivo. Quiere decir que los objetivos, los contenidos, las personas, el espacio, el tiempo... son componentes de la comunicación impuestos.

— Se desarrolla a un nivel intermedio entre la espontaneidad y la formalización. La formalización de la comunicación didáctica se establece en función de las finalidades educativas y el currículum para alcanzarlas, así como de los roles profesor-alumnos y sus normas de relación, y la espontaneidad va a estar en función de la mayor o menor afinidad entre profesores y alumnos y de la influencia de la vía relacional del profesor.
— Es bidireccional: el emisor se convierte en receptor y éste en emisor.
— El lenguaje ha de adaptarse al de los alumnos.

La evolución de la comunicación didáctica ha seguido las siguientes etapas (Rosales, 2001):

1. Directividad docente, en función de su cargo.
2. Iniciativa y participación del alumno, en función de su preparación.
3. Perfeccionamiento de la comunicación, en función de las características personales: atento, empatía, preocupación por los alumnos, sentido del humor, autenticidad.
4. Comunicación virtual a través de internet.

La comunicación didáctica en el aula ha de darse dentro de un equilibrio entre la comunicación formal y la comunicación espontánea como se representa en el Gráfico IV.1



Gráfico IV.1: *La comunicación didáctica entre la comunicación formal y la espontánea*

2. LA ESTRUCTURA SISTÉMICA DE LA COMUNICACIÓN DIDÁCTICA

La comunicación didáctica es una comunicación sistémica por estar integrada por un conjunto de elementos interrelacionados entre sí con una finalidad perfectiva que es educar a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las distintas materias.

Los elementos o componentes de la comunicación didáctica son cuatro y ocupan un lugar nuclear en el proceso didáctico:

1. El docente, como fuente integradora y evaluadora de información (Pérez Gómez, 1985: 78), porque es quien selecciona, ordena, secuencia, codifica y presenta la información. Mientras más códigos utilice en la presentación de la información, más fácilmente llegará ésta a los alumnos.
2. Los mensajes didácticos, que estarán en función de las intencionalidades educativas de los docentes y de los objetivos recogidos en los proyectos curriculares de centro y aula, que han tenido que elaborarse en función del diagnóstico de alumnos y del centro no como elementos aislados, sino inmersos en contextos más amplios con los que, a su vez, interaccionan o se comunican.
3. El discente, como finalidad de todo proceso de comunicación didáctica. Es el destinatario de la comunicación y a él han de subordinarse los demás componentes de los procesos comunicativos. Es el receptor de la comunicación al recibir la información, descodificarla y procesarla y, además, es también emisor cuando manifiesta a través de sus mensajes, la información recibida, su procesamiento e internalización que, a su vez, se convierten en base para nuevos mensajes docentes.
4. El contexto, en el que se produce la comunicación que envuelve y, en consecuencia, influye de forma importante en los demás componentes impregnándolos de sus características. La institución escolar es un microcontexto dependiente del sistema social en el que se enmarca y con el que se comunica pluridireccionalmente con finalidades perfectivas.
5. Siguiendo en lineas generales a la profesora M. Rodríguez (2011), en la comunicación virtual o electrónica, la interacción del estudiante con la información es directa y sin intermediarios, el alumno pasa a ser juez que evalúa la importancia de la información a la que se accede en tiempo real y, en un mismo documento, puede elaborar la información en diversos lenguajes, combinando texto, imagen y sonido, ampliando la dimensión de su espacio de comunicación.

Sea presencial o virtual, la complejidad de cada uno de los componentes de la comunicación didáctica exige para su clarificación, ordenamiento y eficacia, tener objetivos amplios consensuados por todos los miembros de la comunidad educativa, para que todos, desde la responsabilidad que les competa, participen en su consecución, dando unidad, coherencia y continuidad a los procesos comunicativos. Por tanto, es la variedad y complejidad de sus componentes y los objetivos educa-

tivos, para cuya consecución se interrelacionan, los que justifican la estructura sistémica de la comunicación didáctica.

3. PERSPECTIVAS O NIVELES DE LA COMUNICACIÓN DIDÁCTICA

Al igual que la comunicación humana, la comunicación didáctica puede realizarse a distintos niveles:

1. Organizacional. Es la que se produce en el desempeño de las funciones organizativas del profesorado. La comunicación didáctica se realiza dentro de un contexto institucional y, por tanto, es necesario realizar un análisis de las dimensiones que lo integran (espacio, tiempo, relaciones y estructura), para ir experimentando las modalidades, dentro de cada dimensión, que más favorezcan la comunicación. Ejemplo de comunicación organizacional es la que se produce cuando el Director o Jefe de Estudios se relacionan con los profesores.
2. Interindividual. Se produce cuando el profesor se comunica con los alumnos a través de sus distintas funciones docentes al planificar, desarrollar y evaluar los distintos componentes curriculares de los procesos de enseñanza-aprendizaje. También se produce la comunicación a nivel interindividual cuando los profesores se comunican con los padres de sus alumnos y cuando éstos se comunican con ellos y con sus compañeros. La comunicación entre iguales se denomina comunicación horizontal y en ella se basa, como hemos visto, la metodología cooperativa. En efecto, siguiendo al profesor Rosales (2001), en la metodología cooperativa se practica una forma de comunicación horizontal por la reducción de jerarquías entre profesores, entre alumnos y entre profesores y alumnos. Esta metodología implica desde la perspectiva del profesorado, por un lado, cooperar con los compañeros del equipo docente disciplinar o pluridisciplinar, en la elaboración de programas, contenidos, actividades, metodología y evaluación y, por otro, conseguir implementar en el aula el aprendizaje cooperativo y, desde la perspectiva del alumno, esta metodología influye favorablemente en su formación intelectual y socioafectiva por lo que supone de ayudar a aprender y aprender de los demás al tiempo que ofrece oportunidades para el conocimiento, desarrollo e internalización de valores como el compañerismo, la solidaridad, la responsabilidad y la amistad.

3. Intrapersonal. Es la dimensión psicológica de la comunicación didáctica y la clave de la misma. Sin ella, la comunicación didáctica no cumpliría sus objetivos de perfeccionamiento educativo. La finalidad última de la comunicación didáctica es provocar ese diálogo del alumno consigo mismo, imprescindible para el desarrollo de las habilidades cognitivas y metacognitivas que nos permitirán la internalización de conocimientos, de actitudes y valores, que nos acercarán al tipo de personas educadas que queramos ser. Este nivel de comunicación conlleva un proceso deliberativo con nosotros mismos, nunca ajeno a los procesos deliberativos con los demás, sobre todo de aquellos que más influencia ejercen sobre nosotros, que se traduce en unas determinadas toma de decisiones. En ese diálogo, en el caso de alumnos de magisterio o los que se preparan para cualquier tipo de docencia, debe estar presente el perfeccionamiento de su persona en todas las dimensiones, imprescindible para poder perfeccionar a los demás, que es su objetivo profesional. Viene bien en este punto recordar la teoría del aprendizaje social de Albert Bandura.
4. Masiva o ciberespacial es el nivel que corresponde a la comunicación virtual en el que el proceso comunicacional sigue siendo el mismo, lo que cambia son los medios utilizados.

4. LENGUAJES PARA LA COMUNICACIÓN DIDÁCTICA

La comunicación didáctica se lleva a la práctica a través de diversos tipos de lenguaje verbales, no verbales y paraverbales

El lenguaje verbal es el principal recurso que el profesor emplea para dar informaciones, proporcionar aclaraciones a los alumnos y orientarlos durante todo el proceso de aprendizaje. *El lenguaje es el más general de los medios didácticos (...), la palabra es el medio principal de enseñar, esto es, de hacer aprender, orientando al discípulo e ilutrando su entendimiento* (Ruiz Amado; cfr. Mattos, 1974: 168). Para ello, el lenguaje del maestro debe ser didáctico y, por tanto, instructivo y educativo.

Como instructivo, el lenguaje oral en clase debe prestar atención al estilo y a la elocución. En cuanto al estilo, el lenguaje debe ser fluido, natural, directo, claro y accesible y, en cuanto a la elocución, debe ser: bien articulado, correcto gramaticalmente, animado, expresivo y ocasionalmente enfático.

Como educativo, el lenguaje del profesor debe promover en los alumnos el interés por el bien hablar con desenvoltura, claridad y corrección.

El lenguaje verbal lo utilizamos en la exposición y orientación de los distintos componentes del currículum y en el interrogatorio –hacer preguntas a los alumnos–, que es un procedimiento didáctico universalmente empleado para despertar y dirigir la actividad reflexiva de los alumnos. *El arte de preguntar es para el maestro el arte de las artes y la manera más didáctica de enseñar* (Ruiz Amado; cifr. Mattos, 1974: 171).

Siguiendo a Mattos, el interrogatorio puede ser:

— De fundamentación. En este tipo de interrogatorio las preguntas tienen por finalidad recordar conocimientos anteriores necesarios para comprender el nuevo tema, lo que actualmente entendemos por ideas previas.
— Motivador, para despertar la atención y el interés de los alumnos por el nuevo tema.
— Reflexivo o socrático, para estimular la reflexión y guiar el razonamiento de los alumnos.
— Diagnóstico, para diagnosticar deficiencias o incomprensiones de los alumnos.
— Integrador, para recapitular e integrar la materia.
— Verificador, para comprobar el rendimiento del aprendizaje.

Coincidimos con el autor citado cuando considera que el interrogatorio bien hecho atrae la atención de los alumnos, motiva y estimula su actividad mental, siendo, por tanto, un importante procedimiento para el aprendizaje auténtico.

Los interrogatorios se realizarán a través de las preguntas que, pueden formularse siguiendo la taxonomía de Bloom, lo que nos llevaría a elaborarlas de conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación o, simplemente, de memoria o informativas y reflexivas. Para realizarlas hay que tener en cuenta las siguientes normas:

— Ser claras, simples y bien definidas.
— Adaptarse a las características de los alumnos: ni demasiado fáciles ni demasiado difíciles.
— Ser interesantes, atractivas y formuladas con habilidad.
— Distribuirse de manera que las respondan el mayor número de alumnos.
— Exigir frases como respuesta y dar tiempo para que reflexionen antes de responder.

Las normas que nos propone Mattos para dirigir bien el interrogatorio en clase son las siguientes:

— Formular la pregunta para la clase entera y después de una pausa, indicar el alumno que la deberá contestar.
— No limitar el interrogatorio a uno o dos alumnos, sino que participen todos.
— Las preguntas nominales se deben hacer en un orden que los alumnos no puedan prever y de acuerdo con la capacidad probable del alumno designado para contestar.
— Apreciar y elogiar las respuestas acertadas de los alumnos y destacar debidamente sus aciertos.
— Demostrar a los alumnos una actitud acogedora, de aprecio y de satisfacción por los intentos honestos de responder con acierto, aunque no lo consigan, ayudando a los tímidos, vacilantes o confusos.
— Exigir respuestas claras, correctas, bien definidas y enunciadas, de forma que toda la clase pueda oírlas.

El buen maestro o maestra incita a sus alumnos a que hagan preguntas siempre que éstas se hagan con la intención de aprender.

El lenguaje verbal desempeña un papel fundamental en la comunicación didáctica y los alumnos deberán desarrollar las cuatro habilidades básicas de escuchar, hablar, leer y escribir. Para ello, se deberán tener en cuenta dos principios:

— La naturalización del aprendizaje, que significa partir de los conocimientos y usos de lo que el alumno posee.
— Utilización activa del lenguaje, llevándose a cabo una estimulación global o específica para el desarrollo de su capacidad comunicativa a través del uso del lenguaje.

El aspirante a maestro/a, profesor/a deberá recibir una formación especial en el uso de diversos tipos de lenguaje, entre ellos el verbal, debiendo poseer una habilidad especial para orientar la conversación en el aula desde lo espontáneo a lo formal y ser consciente de los efectos de otros tipos de lenguaje –los lenguajes no verbales– en su expresión.

Los lenguajes no verbales (el gesto, la mirada, el movimiento...) tienen un poder significativo que se proyecta más allá de las cuestiones intelectuales, abarcando las afectivas, como veremos más ampliamente en el punto siguiente.

5. LA COMUNICACIÓN NO VERBAL Y PARAVERBAL

La comunicación no verbal se utiliza porque las palabras tienen limitaciones –es difícil explicar la forma de algo o dar direcciones sin utilizar gestos– y porque es más poderoso para expresar sentimientos y más genuino (Izquierdo y Cuadrado, 1996: 94).

Las funciones de los lenguajes no verbales son:

— Apoyar lo que se dice.
— Destacar o intensificar el significado.
— Sustituir a las palabras.
— Completar o ilustrar la información verbal dada o contradecirla.
— Crear un clima emocional.
— Imponer una imagen personal.
— Transmitir una actitud, una empoción, un sentimiento.

Dentro del lenguaje no verbal, se consideran tres grupos de señales denominadas, quinesia, proxémica y paralingüística o paraverbal, que se refieren al movimiento del cuerpo, al espacio o distancia que establecen y a las características sonoras y temporales (volumen, intensidad, velocidad, vocalización, uso de las pausas…), que forman parte de la conducta verbal, respectivamente.

Es fundamental que los que llevan a la práctica la comunicación didáctica sean conscientes de la enorme capacidad comunicativa de sus gestos, sus movimientos y sus miradas. Por todo ello, algo en lo que los estudiosos suelen coincidir sobre el tema de la comunicación interpersonal es que utilizamos canales verbales y no verbales para enviar y recibir mensajes. Los canales verbales se utilizan para transmitir información mientras que los no verbales sirven para establecer y mantener las relaciones afectivas y la transmisión de actitudes y valores.

La comunicación no verbal como parte del proceso total de la comunicación se ocupa del proceso por el cual se mandan y se reciben mensajes sin palabras por medio de las expresiones faciales, la mirada, los gestos, las posturas y el tono de voz, es aplicable a lo educativo debido a la gran cantidad de elementos no verbales que se dan dentro de una clase, en la relación profesor y alumnos. Alvarez (2004), se pregunta acerca de cómo actúa el lenguaje no verbal que utiliza el profesor para que pueda afectar al aprendizaje del estudiante, y las investigaciones llevadas a cabo por distintos autores (Gotch y Brydges, 1990; Butland y Beebe, 1992; Frymier, 1993; Christophel y Gorman, 1995), le llevan a reconocer la existencia de

vínculos entre los mensajes no verbales, entendidos como *nonverbal immediaty* (mensajes que favorecen la proximidad) y el rendimiento del alumno al advertir que diferentes conductas no verbales influyen en la motivación, así como en el sentimiento afectivo hacia el aprendizaje. Estamos de acuerdo con H. Álvarez cuando manifiesta que a cada estilo de enseñanza verbal le correspondería uno no verbal y que la correlación entre ambos debiera de ser armónica para transmitir el mismo mensaje.

Ritts y Stein (cfr. Alvarez, 2004: 26 y 27) exponen seis formas de mejorar la comunicación no verbal del profesor en el aula, y se refieren: al contacto visual, a las expresiones faciales, a los gestos, a la postura y orientación del cuerpo, a la proximidad y al paralenguaje.

El contacto visual aumenta la credibilidad, el interés y la preocupación del hablante.

De las expresiones faciales, la sonrisa es una poderosa manifestación de felicidad, amistad y proximidad.

Los gestos, ya que un estilo vivo y animado captura la atención de los estudiantes y hace que la materia parezca más interesante.

La postura y la orientación del cuerpo: estar recto, pero no rígido, e inclinado suavemente hacia delante transmite a los alumnos que el profesor es receptivo y amistoso.

La proximidad: se ha de establecer una distancia confortable entre los estudiantes y el profesor que facilite la interacción.

El lenguaje paraverbal hace referencia a la modulación de la voz referida a las variaciones en el tono, timbre, intensidad o volumen, ritmo, etc., es una cuestión importante para no resultar aburrido y conseguir que los estudiantes tengan más interés y aprendan más.

El tono puede ser agudo (alto) o grave (bajo). Para Sanz (2005), el tono actúa en la expresión oral como una gran fuente de signos no verbales con gran poder de influencia en el receptor. Parece que los tonos graves se relacionan con la neutralidad, la objetividad, y los tonos agudos con ciertas expresiones más emocionales, como entusiasmo, sorpresa o lamento. El hecho de variar el tono en función del significado de cada parte del discurso ayuda a mantener la atención de los oyentes. Por eso es muy útil aprender a modular la voz: subir y bajar el volumen, cambiar el ritmo, remarcar las palabras importantes, etc.

El timbre es el registro o altura musical de la voz que nos permite diferenciar a alguien. Cada persona tiene su propio timbre de voz.

La intensidad o volumen es uno de los efectos comunicativos más elocuentes. Hay que buscar el volumen adecuado para hacerse escuchar facilmente y, en cuanto al ritmo, este se refiere a la fluidez verbal con la que se expresa la persona, que va a depender principalmnte del dominio que se tenga del tema.

Los estilos de enseñanza verbal y no verbal de los profesores y los estilos de aprendizaje de los alumnos son variables que afectan a sus interacciones, a la comunicación dentro del aula y a la posibilidad de concordar ambos estilos para la mejora de la comunicación y la educación.

6. IMPORTANCIA DE LA COMUNICACIÓN PARA ATRAER Y MANTENER LA ATENCIÓN

Nos parece interesante las pautas a seguir en la comunicación propuestas por Del Barrio y Borragán (2011) para atraer y mantener la atención del alumnado, las cuales se estructuran en torno a la voz y las palabras, la personalidad del profesorado y el mensaje.

En cuanto a la voz y las palabras:

— Claridad en las palabras.
— Volumen adecuado al contexto.
— Ritmo adecuado. Una velocidad lenta aporta monotonía, excesivamente rápida provoca cansancio y aturdimiento. Hay que adecuar la velocidad a la comprensión del que te escucha.
— Ayudarse del cuerpo. Hablar es una acción del todo el cuerpo. La mayoría de las veces dice más el cuerpo que las propias palabras, siendo los gestos de la cara y los ojos los que más van a impactar en el que tenemos enfrente.
— Saber jugar con la voz. Para evitar la monotonía hay que hablar manifestando nuestras intenciones subiendo y bajando los tonos, jugando con la duración de las vocales y las pausas, es decir, dar vida y dotar de intenciones al mensaje.

En cuanto a la personalidad:

— Autoestima. Para comunicar bien es fundamental tener una valoración positiva de uno mismo.

- Empatía. A través el contacto visual y de la escucha activa. Es necesario hacer ver que entendemos la situación del otro, poniéndonos en su lugar.
- Sintonía. El valor de la comunicación lo da el que escucha y sólo se escucha con atención aquello que nos interesa.
- Autenticidad. Hay que creer en lo que estamos comunicando para transmitir convicción e influir en los demás.
- Autocontrol. Mantener controlado los nieveles de ansiedad que puede producir hablar en público.
- Comunicar siempre distendido para eliminar tensión y ansiedad., mostrándose de forma natural y optimista.
- Intentar conocer al grupo lo mejor posible, lo cual nos ayudará a sintonizar con sus conocimientos, necesidades e intereses.
- Crear un clima adecuado procurando que las exposiciones no sean aburridas.
- Utilizar un lenguaje cálido, lo que significa explicar con mayor implicación. El lenguaje frio resulta menos emotivo, más desinteresado y con menor implicación.

En cuanto al mensaje proponen:

- Planificarlo y prepararlo bien para despertar el interés de los que nos escuchan.
- Utilizar un lenguaje adecuado al auditorio: claro, sencillo y siempre correcto.
- Orden y estructura en la exposición, siguiendo el esquema: introducción o inicio, desarrollo y conclusión, a fin de dar concisión y claridad a las ideas que se quieran expresar.
- Ser creativo y original, intentando sorprender
- No dar más información de la que los alumnos puedan prestar atención.
- Adecuación del lenguaje al que escucha, teniendo una dinámica atractiva interesante y enriquecedora, y cuidar el final de la exposición creando expectativas para la siguiente clase.

7. EL CLIMA SOCIAL DE AULA: FACTORES Y CARACTERÍSTICAS EN UN AULA PERSONALIZADA

El clima o ambiente del centro y del aula es una variable contextual, resultado del conjunto de interacciones que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según Anderson (cfr. Medina, 1988: 66), las dimensiones que configuran el clima son: su ecología, constituida por los aspectos físicos y materiales; su sistema social, formado por las relaciones establecidas entre sus miembros y la cultura, como síntesis de los sistemas de creencias, valores, estructuras afectivo-cognitivas o dimensión emocional y modos de interpretar la realidad de cada uno de ellos.

El sistema social es estudiado por la sociometría, creada por el psiquiatra de origen rumano J. L. Moreno, y su instrumento –el sociograma– tiene por finalidad el conocimiento y análisis de las relaciones interpersonales en función de las elecciones y rechazos que de los demás hace cada individuo del grupo.

A juicio de Moss (cfr. Medina, 1988: 68), cada clase representa una singular síntesis de los efectos interactivos de los componentes que generan su clima. En ella, el alumno realiza sus tareas académicas como fruto de la complementariedad del esfuerzo personal y la incidencia ambiental. Los determinantes del clima de clase, según este autor se encuentran en el Cuadro V.1.

- El contexto de la escuela o del centro y de la clase
- Las características físicas y arquitectónicas
- Los factores organizativos (sistemas de agrupamiento)
- Las características del profesor
- Las características del estudiante

Cuadro IV.1, *Factores que determinan el clima de clase, según Moss*

Para investigar sobre el clima de clase se utilizan inventarios, entrevistas y pautas de observación. Entre los inventarios, Medina cita el de Walberg. Los aspectos que mide se encuentran en el Cuadro V. 2.

— Cohesión	— Grado de satisfacción de los alumnos
— Formalidad	— Ritmo
— Entorno material	— Desacuerdo
— Dirección hacia objetivos	— Favoritismo
— Dificultad de trabajo	— Apatía
— Democracia	— Desorganización
— Competitividad	

Cuadro IV.2. *Aspectos que mide el inventario de clima de clase de Walberg*

Desde nuestra práctica docente, constatamos la importancia del clima o ambiente del centro y de la clase, que surge de las interrelaciones entre todos los componentes que inciden en los procesos didácticos, favoreciendo dichos procesos si el clima es positivo, lo que se traduce en "un estar a gusto" en la clase y disfrutar enseñando y aprendiendo o interceptando dichos procesos cuando el ambiente es negativo y las relaciones entre los maestros/as, y los órganos directivos, o los maestros/as con los alumnos/as e, incluso, entre los propios alumnos/as, no facilitan el clima idóneo para que los aprendizajes puedan producirse disfrutando con ello. Por tanto, entre los objetivos de todos los que nos dedicamos a educar, debe ocupar un lugar prioritario la creación de un clima agradable, que nos compense del esfuerzo del trabajo diario en el aula.

Siguiendo a García Hoz (1988), el clima de una institución escolar personalizada se fundamenta en una triple base formada por la confianza, la libertad y la responsabilidad, que nosotros hemos representado en el Gráfico V.3.

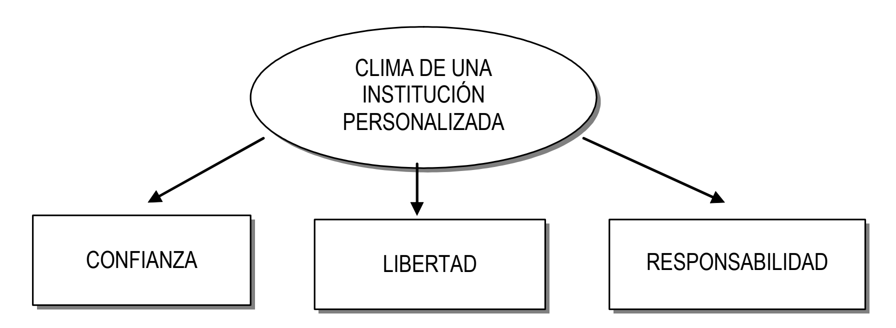


Gráfico IV.3 . *Valores en los que se fundamenta el clima de una institución personalizada*

La confianza implica:

- En los maestros y maestras la convicción de que los alumnos y alumnas son capaces de trabajar y actuar correctamente.
- En los alumnos, la convicción de que los profesores quieren y pueden ayudarles.

Dice Marchesi (2008: 137) que de todas las experiencias emocionales que se pueden producir, hay una especialmente importente para el trabajo de los docentes y para el mantenimiento de su dedicación ilusionada: la confianza. La cultura de la confianza ayuda a los profesores a colaborar con los compañeros, a expresar sus sentimientos, a reclamar ayuda cuando la necesita, a sentirse seguro en el trabajo y a precuparse, también, por la situación de los otros. La confianza es imprescindi-

ble para la cooperación entre profesores, pero también para las relaciones entre los profesores con sus alumnos y con los padres.

La libertad y la responsabilidad se hayan en estrecha vinculación porque los alumnos deben actuar con libertad y tener posibilidades de elegir y decidir, aceptando las consecuencias de los errores, lo que conlleva la responsabilidad que se ha de exigir con toda claridad.

¿Cómo se conseguirá todo esto?:

1. Creando situaciones de aprendizaje para que cada uno desarrolle al máximo su capacidad de pensar: "aprender a pensar", para conseguir tener su propio criterio que les lleve a una autonomía intelectual y moral.
2. Construir un ámbito de convivencia en el cual, relacionándose con los que junto a él forman la comunidad escolar, vivan como personas: "aprender a vivir", fomentando la amistad, el compañerismo, la tolerancia y la solidaridad.
3. Conseguir una comunicación libre y cordial entre todos los elementos personales del centro, principalmente entre profesor y alumno, fomentando el respeto, la justicia, la colaboración y la equidad, dando más al que más lo necesite.

La libertad para expresarse da origen a la sinceridad y, a su vez, la expresión sincera hace necesario la aceptación cordial de las distintas actitudes y opiniones aunque no se compartan. Para ello la educación deberá desarrollar en los alumnos hábitos intelectuales y sociales, que les llevarán a la internalización de valores individuales, sociales, técnicos y trascendentales, que hagan de la comunidad escolar una auténtica comunidad educativa.

7. ACTIVIDADES

1. Elabora un tipo de cuestionario o interrogatorio entre los establecidos por Mattos, utilizando cuestiones para desarrollar todas las capacidades. El cuestionario se hará sobre uno o varios temas de la asignatura. (Individual).
2. Busca información acerca del sociograma y aplicarlo en un aula, analizando y valorando los resultados. (Grupo).
3. Basándote en la información dada en el tema, elabora un instrumento (inventario, entrevista o cuestionario) para observar el clima de clase. (Grupo).
4. Valora el estilo de enseñanza de algún profesor o profesora, analizando el tipo de comunicación verbal y no verbal que tiene en el aula y sus resultados. (Individual).
5. Lee el artículo de RITTS, V. y STEIN, J.R.”Six ways to improve your nonverbal. communications”,http:://.hcc.hawaii,edu/hccinfo/facdevª6nvcomm. tml,1996. (Individual).
6. ¿Cuál es tu opinión acerca de que el/la maestro/a de Educación Primaria utilice los premios y castigos en el aula? (Grupo).

9. BIBLIOGRAFÍA

ALVAREZ DE ARCAYA, H. (2004). Influencias de la comunicación no verbal en los estilos de enseñanza y en los estilos de aprendizaje. En *Revista de Educación,* 334, 21-32.

BARRIO, J.A. del y BORRAGÁN, A. (2011). Cómo atraer la atención hablando. Un reto para la enseñanza, *Bordón,* 63 (2), 15-25.

BELTRÁN, J. (1987). *Psicología de la Educación.* Madrid: EUDEMA.

BLÁZQUEZ, F. y otros (coords) (1996*).Materiales para la enseñanza universitaria.* Badajoz: ICE.

GARCÍA HOZ, V. (1988). *La Práctica de la Educación Personalizada*. Madrid: Rialp.

GARCÍA–VALCÁRCEL, A.(coord.) (2001). *Didáctica Universitaria.* Madrid: La Muralla.

GÓMEZ DACAL, G. (1992). *Rasgos del alumno, eficacia docente y éxito escolar.* Madrid: La Muralla.

IZQUIERDO, C., y CUADRADO, I. (1996). La competencia comunicativa no verbal en el aprendizaje universitario. En BLÁZQUEZ, F. y otros (coords.) *Materiales para la enseñanza universitaria.* Badajoz: ICE.

KNAPP, M.(1985). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós.

MARCHESI, A. (2008). *Sobre el bienestar de los docentes*. Madrid: Alianza Editorial.

MATTOS, A. (1974*). Compendio de Didáctica General.* Buenos Aires: Kapelusz.

MEDINA, A. (1988). *Didáctica e interacción en el aula*. Madrid: Cincel.

— y SEVILLANO, Mª L. (1990). *Didáctica*. Madrid: UNED.

— (2001). Los métodos en la enseñanza universitaria. En GARCÍA–VALCÁRCEL, A.(coord.). *Didáctica Universitaria*. Madrid: La Muralla.

PÉREZ, A. (1985). *La comunicación didáctica*. Málaga: Universidad/ Anaya.

RITTS, V. y STEIN, J.R.”Six ways to improbé your nonverbal communications”, http://.hcc.hawaii,edu/hccinfo/facdevª6nvcomm.html, 1996.

ROSALES, C. (1994). La comunicación didáctica. En SÁENZ, O. (coord..) *Didáctica General.* Alcoy: Marfil.

— (2001). Comunicación didáctica en la Universidad, en GARCÍA–VALCÁRCEL, A.(coord.) *Didáctica Universitaria.* Madrid: La Muralla.

TORRE, S. de la y otro (coords.). *La interrogación didáctica*. Barcelona: Octaedro.

http://www.argo.es/medios/ponencia.html).

http://.hcc.hawaii,edu/hccinfo/facdevª6nvcomm. html,1996.

Capítulo V

EL CURRICULUM: COMO CAMPO DE ESTUDIO Y APLICACIÓN DE LA DIDÁCTICA

MANUELA BARCIA MORENO
MARÍA ASUNCIÓN BRAVO

SUMARIO

INTRODUCCIÓN

Si existe actualmente en el panorama educativo términos controvertidos, no cabe duda que el de currículo es uno de los preferentes. Al ser polisémico admite numerosas y diferenciadas definiciones, que vienen determinadas por las perspectivas sociales, políticas, históricas, antropológicas, epistemológicas y educativas en que se sustenten, de todo ello se deriva su gran complejidad y la gran riqueza de sus planteamientos.

En este capítulo, veremos la aplicación práctica de los planteamientos estudiados, en los temas anteriores, esto es, su puesta en marcha en una realidad educativa. Se trata de ir estudiando los diferentes niveles de concreción curricular y sus distintas adaptaciones, partiendo de un curriculum único y básico, elaborado por la Administración educativa, siguiendo con su adaptación a los centros, hasta llegar a su adaptación a las aulas concretas de niños con determinadas necesidades e intereses.

Así pues, estudiaremos el Diseño Curricular Base y los elementos que lo componen, los documentos que debe elaborar el centro educativo para la adaptación del D.C.B. al mismo y por último, cómo partiendo de tales documentos, podemos llegar al Proyecto de Aula. Por tanto, en este capítulo nos proponemos los siguientes objetivos:

1. Conocer qué es el Currículum y diferenciar los distintos niveles de concreción curricular en nuestro sistema educativo.
2. Conocer características del currículo básico para comprender la idiosincrasia del mismo.
3. Analizar cada uno de los elementos componentes del currículo para posterior adaptación en las unidades didácticas.
4. Comparar críticamente las teorías curriculares propuestas.
5. Valorar y conocer el plan de centro y especialmente el Proyecto Educativo.

1. APROXIMACÓN CONCEPTUAL E HISTÓRICA AL CURRÍCULUM

El concepto de curriculum tiene diferentes definiciones y existe cierta polisemia en su significado. En la actualidad no se ha logrado una definición unánime, Sevillano (2004) lo atribuye al propio desarrollo del concepto y ámbito curricular, densamente dinámico, lo cual no es reducible a una única formulación.

La mayoría de los autores suelen coincidir en el origen de este ámbito científico, considerando a Bobitt (1918, 1924) como el padre del currículum. Sin embargo, el empleo del término currículum surgió en el siglo XVI, en la confluencia de diversos movimientos sociales, ideológicos y religiosos. Según Hamilton (1991), el término aparece en Leiden, en 1576 y en la Universidad de Glasgow en 1663, con el propósito de regular, sistematizar y controlar la formación de pastores protestantes calvinistas. Dicho de otro modo, el currículum surgió como sistematizador de los procesos educativos. De hecho, en 1927 se publicó el 26º anuario de la Sociedad Nacional de Estudios de la Educación. La edición de las obras Curriculum making: Past and Present y The Foundation of curriculum making trataban de la revisión de los estudios tal como se encontraban en aquel momento, y por otra parte, de resolver algunas dimensiones que habían surgido en torno al campo curricular.

Vamos a exponer distintas definiciones de currículo de una manera cronológica que nos permitirá clarificar la complejidad de su campo conceptual.

Tyler (1949) considera el currículum como "*todas las experiencias de los niños por las que la escuela debe aceptar responsabilidades",*

Bestor (1958) lo entiende como *"un programa de conocimientos verdaderos, validos y esenciales, que se transmite sistemáticamente en la escuela, para desarrollar la mente y entrenar la inteligencia".*

Inlow (1966) afirma que el currículum es el *"esfuerzo conjunto y planificado de toda la escuela, destinado a conducir el aprendizaje de los alumnos hacia resultados de aprendizajes predeterminados".*

Johnson (1967) lo entiende como *"una serie estructurada de objetivos de aprendizaje que se aspira a lograr. El currículo prescribe los resultados de la instrucción."*

Foshay (1969) lo define como *"todas las experiencias que tiene un aprendiz bajo la guía de la escuela".*

Taba (1974) lo explica como "*plan para el aprendizaje. Planificar el currículum es el resultado de decisiones que afectan a tres asuntos diferentes. a) Selección y ordenación de contenidos, b) selección de experiencias de aprendizaje, c) planes para lograr condiciones óptimas para que se produzca el aprendizaje".*

Nassif (1980) afirma que el currículum es "*el conjunto de experiencias programadas por la escuela en función de sus objetivos y vividas por el alumno bajo la responsabilidad de los maestros".*

Zabalza (1987) refleja esta concepción del currículum: "*conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desean lograr y los pasos que dan para al-*

canzarlas; el conjunto de experiencias, habilidades y actitudes que se consideran importante trabajar en la escuela año tras año".

Gervilla (1988) lo explica como "*plan general o estructura organizada de conocimientos, vivencias y experiencias del alumno durante su escolaridad"*

Gimeno Sacristán (1988) lo define como el "*eslabón entre la cultura y la sociedad exterior a la escuela, entre el conocimiento y la cultura heredados y el aprendizaje de los alumnos, entre la teoría y la práctica posible, dadas unas determinadas condiciones"*. Y puntualiza aún más al afirmar que el "*currículum es la expresión y concreción del plan cultural que una institución escolar hace realidad dentro de unas determinadas condiciones que matizan ese proyecto".*

Lorenzo Delgado (1994) define el currículum como *"la formalización de la teoría y la práctica educativa escolar".*

Darling-Hamond (2005) consideran que:"*El curriculum abarca las experiencias de aprendizaje y las metas que los profesores desean alcanzar – en su planificación y desarrollo de la enseñanza- teniendo presentes las características de los estudiantes y del contexto de la enseñanza".*

LOE (2006, art. 6): "*Conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente ley"*

Señalaremos, ahora, la opinión de J. Gimeno y A. Pérez (1983) sobre el tema. Cinco son las categorías principales en torno a las cuales pueden agruparse las múltiples definiciones, encontrándose orientaciones teóricas diferentes en cada una de ellas.

- El currículum como estructura organizada de conocimientos. Participan de esta visión quienes enfatizan la función transmisora de la enseñanza. El currículum es considerado como un cuerpo organizado de conocimientos que se transmiten sistemáticamente en la escuela.
- El currículum como sistema tecnológico de producción. Desde esta perspectiva, el currículum se reduce a un documento donde se especifican los resultados pretendidos, definidos en comportamientos específicos. Autores como Bobitt, Popham, Baker, Mager, Estarellas, Gagné etc. El currículum hace referencia a intenciones y no a medios o estrategias.
- El currículum como plan de instrucción. Taba, McDonald lo definen como un documento que planifica el aprendizaje. Por ello establecen una clara distinción entre el currículum y los procesos de instrucción a través de los cuales dicho plan se materializa. Por tanto, incluye los objetivos, conteni-

dos, actividades, estrategias y evaluación. El currículum supone la planificación racional de la intervención didáctica en todas sus dimensiones.

- El currículum como conjunto de experiencias de aprendizaje. Caswel y Campbel, Tyler, Weeler, Saylor, Alexander etc, lo conciben como todas las oportunidades de aprendizaje proporcionadas por la escuela. Si el currículum abarca todo lo que el niño aprende en la escuela, se impone considerar las experiencias de aprendizaje no planificadas explícitamente por la escuela, de ahí que Eisner distinga entre currículum explícito, oculto y ausente, y todos ellos ejercen influjos controlados o no en el desarrollo formativo del alumno.
- El currículum como solución de problemas. Schwab, Stenhouse, Eisner, Pinar etc, se centran principalmente en el análisis de la práctica, la consideración de la singularidad de la practica para la solución de problemas. También plantean la necesidad de integrar contenidos, métodos, procesos y productos es un estudio unitario y flexible. Deberá, por tanto, el currículum proporcionar bases para planificar, evaluar y justificar el proyecto educativo. No debemos olvidar que los problemas del currículum son en gran medida situacionales, y requieren análisis concretos y soluciones acomodadas a las coordenadas de espacio y tiempo que rodean la experiencia educativa.

La consideración actual del curriculum, considera el curriculum formal, que incluye los temas o conceptos que deben ser enseñados. En las distintas definiciones expuestas vemos una evolución desde las primeras acepciones ligadas a un conjunto de contenidos, previamente seleccionados con vistas a conseguir un título, presentándose más tarde como programa organizado en un documento escrito. En las últimas décadas se considera más como proceso que como producto.

En todas se da un sentido de previsión, preocupados porque se consigan las finalidades o porque se realicen determinadas actividades. Como tal ha de guiar y orientar la acción del profesor (Sevillano, 2004).Su evolución permite la incorporación de otros elementos diferentes a los contenidos de un conjunto de experiencias. No sólo se entiende como el conjunto de conocimientos que hay que adquirir, sino que incluye otros ámbitos comportamentales (procedimentales, actitudinales, etc.) que han de proporcionarse en la escuela.

Los conceptos de enseñanza y aprendizaje suelen ser prioritarios en las definiciones anteriores a los 70, mientras que posteriormente se insiste más en el análisis crítico cultural de la escuela. De cualquier forma todas las definiciones responden en cada época a la propia ideología imperante del momento.

2. FUNCIONES DEL CURRÍCULUM

Para C. Coll (1987) que entiende el currículo como proyecto que preside las actividades educativas escolares, cumple una doble función:

- Precisar las intenciones educativas
- Proponer guías de acción adecuadas y útiles a los profesores que tienen la responsabilidad de su ejecución.

Gimeno (1992), concreta más su pensamiento y afirma que el currículum cumple una función: Socializadora, de aproximación entre teoría y práctica, una vía para la formación del profesorado, mejora de la calidad de la enseñanza

Finalmente, De la Torre (1993) entiende que el currículo responde a las siguientes funciones en su triple vertiente: Teórica-reflexiva, procesual y aplicativa:

- *Hacer de puente mediador entre teoría y práctica*, entre las teorías con sus fundamentos y la práctica de la enseñanza, de tal modo que al tiempo que la legítima, guía la acción. Una teoría psicológica como la de Skinner, Piaget, Bruner, Vygotski, una teoría sociológica como la de Luhmann, epistemológica como la de Habermas, pedagógica como la de Dewey o Novak, repercutirán sobre el modo de entender y desarrollar el currículo.
- *Favorecer el encuentro interdisciplinar*, integrando diferentes saberes referidos al hombre. De este modo disciplinas como la sociología, psicología, antropología, pedagogía etc., concurren a una mejor comprensión del fenómeno educativo al clarificar cada uno de los componentes del currículo: escuela, docente, discente, finalidades educativas, medios y recursos y evaluación.
- *Concretar las orientaciones generales del sistema educativo*. El currículum transforma las directrices políticas y principios psicopedagógicos de un sistema de enseñanza en intenciones, contenido, estrategias, medios y evaluación. En tal sentido, el currículo no solo sirve de puente entre teoría y práctica, sino también permite concretar una determinada política sobre la enseñanza.
- *Hacer de nexo entre prescripción y ejecución,* mientras el DCB tiene un carácter prescriptivo, los proyectos curriculares de centro y aula ilustran la manera de llevarlos a cabo bajo determinados supuestos.
- *Orientar los procesos y estrategias de investigación.* El currículo no solo orienta la práctica en el aula, sino también los procesos de investigación y mejora, proponiendo metodologías en consonancia con los enfoques y teorías que se parta.

- *Servir de guía a profesores y formadores, mediante los diseños de instrucción.*
- *Facilitar los procesos de cambio e innovación*. Por su carácter procesual y dinámico significa introducir cambios en los objetivos, contenidos, planificación de medios y recursos de evaluación, etc.

3. FUENTES O FUNDAMENTOS DEL CURRÍCULUM

El curriculum escolar recurre a fuentes diversas para dar respuesta a las preguntas en torno a las que se agrupan las funciones curriculares (Zufiaurre, 2000), ¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿cómo enseñar? Y ¿qué, cómo y cuándo evaluar?, inspirando su construcción y contenido. Estas son:

- Sociológica: Referida a las necesidades sociales y culturales, contenidos del proceso de socialización, recoge la finalidad y funciones sociales de la educación, es decir que llegue a ser un individuo integrado en la sociedad y que participe en ella de forma activa para contribuir a su mejora.
- Psicológica: Incluye los procesos de desarrollo y aprendizaje del alumnado y permite saber cuándo aprender, qué es posible aprender en cada momento evolutivo y cómo llevar a cabo este aprendizaje.
- Pedagógica: Que va a recoger la fundamentación teórica y experiencia educativa proveniente de la práctica docente. El conocimiento del desarrollo curricular en el aula y la docencia real del profesorado son fundamentales para la elaboración del curriculum.
- Epistemológica: Que abarca conocimientos científicos de las áreas o materias curriculares, así como la metodología, estructura interna y estado actual del conocimiento y las relaciones interdisciplinares entre las mismas.

4. TEORÍAS DEL CURRICULUM

El curriculum es una realidad compleja y las teorías curriculares pretenden enfocar tal realidad desde una determinada óptica. La teoría es un conjunto de principios, conceptos y normas de acción que derivan de la investigación empírica analítica, de la reflexión filosófica y sociológica y del análisis de la práctica en su complejidad racional.

Las teorías son un marco conceptual, un sistema de referencia para planificar el curriculum, pero también proporcionan principios para la deliberación y criterios para las actividades y orientaciones para la evaluación, la reforma y la innovación. La teoría revela la racionalidad de un curriculum, la exposición razonada o explicación de principios que ofrece la base lógica o la razón para algo (Estebaranz, 2004).

Según Hameyer (1989) en su artículo "Teorías del currículum", elaborar una teoría es sistematizar sus fundamentos, elementos, perspectivas y dimensiones, estableciendo relaciones entre ellos, de forma que adquieran coherencia, se hagan comprensibles y permitan ciertas explicaciones de los mismos. Precisamente unas teorías se diferencian de otras en la forma que establecen estas relaciones entre sus diferentes pares, del contenido de que las dotan o enel grado en que lo hacen.

Existen distintas clasificaciones de teorías curriculares, en función de la óptica de sus autores. Contreras (1990) identifica seis: Teorías normativas, técnicas, explicativas-investigativas, críticas, prácticas e investigativas. Pinar (1983) las denomina: Tradicionalistas, empiristas-conceptualistas y reconceptualistas. Para Delgado son: Racional-tecnológica, interpretativo-simbólica y crítica. Eisner (1992) considera las siguientes: *Ortodoxia religiosa, humanismo racional, progresismo, teoría crítica, reconceptualismo y pluralismo cognitivo*.

De las diferentes teorías curriculares, expondremos las de Kemmis (1989) que las plantea como: *técnica, práctica y crítica* y las de Pinar como más clásicas y divulgadas.

4.1. Teorías curriculares de Kemmis

La consideración del currículo como instrumento eficaz de intervención educativa es tan antigua como el concepto mismo. Su función prioritaria va encaminada a justificar científicamente la actuación práctica y a racionalizar los procedimientos que tratan de la eficaz relación entre métodos de enseñanza y objetivos de aprendizaje.

- Este enfoque postula, a semejanza de la concepción científico-positivista, la formulación de principios y normas explicativas del funcionamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Su función va encaminada a justificar científicamente la actuación práctica y a racionalizar los procedimientos. Relación entre métodos de enseñanza y objetivos de aprendizaje.

- El profesor es considerado un profesional técnico, equipado de competencias y habilidades para ser un docente eficaz.
- El alumno es considerado un profesional técnico, equipado de competencias y habilidades para ser un docente eficaz.
- El conocimiento científico, adquirido mediante tecnología empírico-experimental, se va configurando un marco de criterios normativos que le otorgan su verdadero status como disciplina científica (De la Torre, 1993).
- La característica que mejor define la teoría tecnológica es la normatividad tecnológica.
- Las metas o finalidades para la práctica de la enseñanza están establecidas de antemano o preestablecidas, lo cual conlleva a:
- La fijación precisa de los objetivos y formulación en términos de resultados, control máximo de todas las variables, separación entre teoría y práctica, por lo que diferencian los roles entre profesores y expertos. Finalmente, se centra más en los resultados de la instrucción y aprendizaje que en la formación.

García Carrasco (1983) y Angulo (1984) citan los intentos de Frank y Meder (1976) de conversión técnica de la acción educativa. Según dichos autores, los sistemas educativos quedarían resumidos en seis factores*: 1) Estado inicial del sujeto; 2) conjunto de reglas que regulan el comportamiento pedagógico; 3) estructura de la fuente de información; 4) el conjunto de influjos del entorno; 5) el objeto de enseñanza; y 6) el estado final que se pretende conseguir.*

Teoría práctica

Este planteamiento surge como oposición al enfoque tecnológico. Una forma de analizar esta teoría es compararla con la anterior y deducir de dicha comparación sus características más relevantes:

- Se potencian los procesos, los significados y percepciones subjetivas, las intenciones, lo cualitativo, de tal manera que el proceso de enseñanza-aprendizaje se plantea desde posiciones fenomenológicas, artísticas, sociales y simbólicas. El fenómeno educativo más que explicarlo y regularlo científicamente hay que describirlo e intentar comprenderlo en su múltiple complejidad e integridad.
- El profesor juega en esta teoría el papel de investigador y analizador de contextos, situaciones, contenidos, procedimientos etc. Ha de tomar decisiones constantemente para organizar la clase, mantener el orden, proponer tareas,

resolver problemas y evaluar aprendizajes, pero no existen reglas fijas para estas actividades, ya que cada situación es distinta porque concurren en ella múltiples variables. El profesor es un artista que debe saber improvisar y ser creativo ante situaciones imprevistas. De aquí que la enseñanza sea considerada, desde esta perspectiva, más un arte que una ciencia.

- Mientras en el enfoque anterior se primaba el diseño y la planificación de la acción, en esta se enfatiza la aplicación.
- El alumno más que asimilar, retener y memorizar información se le anima a que indague, reconstruya y practique aquellos procesos que le lleven a descubrir conceptos y soluciones.
- Sintetizando: este enfoque se centra en los procesos más que en los resultados, en las significaciones frente a la eficacia, en lo cualitativo frente a lo cuantitativo, en la práctica frente a la teoría, en los modelos globales y holísticos frente a los secuenciales y analíticos, la interacción frente a la recepción, etc.

Múltiples son las objeciones que se han vertido, también, sobre esta teoría, la mayoría de las veces desde la perspectiva crítica, por descuidar las condiciones sociales y por dar por supuesto que el simple enfrentamiento de los sujetos con sus significados es suficiente para que los reconozca, los acepte y los cambie. Como afirma De la Torre (1993) la detección de problemas sin voluntad de cambio curricular se queda en simples lamentaciones, la iniciativa o voluntad de cambio sin una orientación crítica de los valores conduce a ciego activismo.

Teoría crítica del currículo

Han sido los partidarios de este enfoque quienes más han contribuido a la configuración de las tres teorías y a la revitalización del currículo. Autores como Apple, Popkewitz, McDonald, Giroux, Carr, Kemmis, Elliot, Stenhouse, Habermas, han descrito el currículo como instrumento de cambio social. Si bien las teorías tecnológicas del currículo se apoyan sobre cimientos científicos-tecnológicos, las interpretativas sobre bases comunicativas y psicológicas, las sociocríticas, fundamentalmente, se cimientan en teorías sociológicas y políticas.

No cabe la menor duda de que los partidarios de esta corriente no buscan la prescripción técnica, sino la legitimación de la práctica escolar, orientada al cambio social y guiada por un interés emancipatorio. La mayoría de los autores: Carr y Kemmis (1988), Apple (1989), Marrero (1990), Giroux (1990=, De la Torre (1993), Angulo (1994) etc., suelen coincidir en las características de este enfoque del currículo, señalando como las más significativas:

- La finalidad última es la **transformación social y la emanciapación del individuo.** Entendiendo la enseñanza como una práctica emancipatoria.

- La emancipación del individuo y la transformación social educativa genera una **teoría normativa que no procede de conclusiones tecnológicas-científicas**, ni de experiencias personales, **sino de ideologías explicitadas y valores compartidos por una comunidad**.
- Preeminencia de los valores críticos-ideológicos sobre los objetivos-subjetivos propios de otros enfoques.
- El alumno tiene un papel activo en sus aprendizajes "socioconstruidos", mediante la interacción, comunicación y cooperación entre iguales.
- Su carácter constructivo, determina constantes referencias a la práctica, el cambio está basado en **la participación democrática de todos los implicados**.
- La investigación no es privativa de una élite de intelectuales universitarios, sino que se plantea como vehículo de profesionalidad docente. Su finalidad primordial, se orienta al **cambio personal y social**, más que a la búsqueda de nuevos conocimientos.

Parece existir un amplio consenso en las críticas u objeciones a esta teoría. Conviene recalcar que aporta más como riqueza conceptual que como modelo generalizable (el análisis de las tres teorías es aportación suya), ya que existen pocos diseños concretos de instrucción y los que hay hacen referencia a la educación de adultos.

Asimismo, el currículum descrito no es trasladable a una sociedad montada sobre la cultura como objeto de consumo e instrumento de desarrollo humano e intelectual. No podemos hablar en una educación primaria de un currículum negociado, ni de una evaluación consensuada, ni de estrategias basadas en el diálogo como únicas vías de instrucción, ya que de hacerlo así habría un evidente declive cultural. No podemos olvidar que el dominio de los aprendizajes instrumentales, durante los primeros años, no se consiguen de forma espontánea, sino con esfuerzo, porque tales aprendizajes no son una fuente de placer a la que se tiende espontáneamente, ni la sociedad puede permitir que queden al libre albedrío de las personas, porque el desarrollo de las estructuras cognitivas, el razonamiento y demás operaciones mentales requieren una planificación al margen de la opinión que le merezca a los escolares.

4.2. Teorías curriculares de Pinar

Tradicionalistas

Su pretensión fundamental es dar un servicio a los docentes al diseñar el curriculum. Al escribir sobre el curriculum se hace pensado en los profesores y en las escuelas.

Suelen utilizar el modelo burocrático caracterizado por una orientación progresista y fidelidad al conductismo. Utilizan un modelo caracterizado por la racionalidad tecnológica en el que aparecen los métodos de enseñanza basados en competencias y los paquetes modulares.

Su objetivo es ayudar a los profesores interesados en el curriculum desde posiciones institucionales.

Empirismo conceptual

Esta teoría del curriculum se apoya de forma mayoritaria en los estudios empiristas-conceptuales del sociólogo Merton. Aquí los términos conceptual y empírico se utilizan en el mismo sentido que lo hacen los científicos sociales. Parten de hipótesis para ser comprobadas en investigaciones empíricas rigurosas.

Intentan aplicar los métodos de las ciencias sociales a la teoría de investigación del curriculum. Entienden la educación como un área que puede ser estudiada desde diversas disciplinas.

Sin embargo, hay autores dentro de este enfoque teórico que postulan otras metodologías tales como el estudio de casos y la etnometodología dentro de la misma escuela.

Reconceptualismo

Emplean una perspectiva cargada de valores y un planeamiento que intenta la emancipación política. Un reconceptualista considera la investigación como un acto político e intelectual.

Los que se sitúan en esta perspectiva de curriculum postulan una metateoría y una filosofía de la ciencia para la elaboración del curriculum desde una perspectiva crítica.

La fenomenología y la teoría crítica de la sociedad son dos dimensiones básicas en la visión reconceptualista (Roman, 1992).

Como señala Moral Santaella (2010), la pregunta clave sería ¿cuál es la mejor educación y cuál es el curriculum que debería asegurar que cualquier persona se convierta en un miembro efectivo y responsable de una sociedad democrática? Esto lleva a tomar decisiones en torno a tres componentes que constituyen el proceso de enseñanza: El estudiante, la sociedad y el conocimiento. Una postura ecléctica sería lo más adecuado, sin abandonar nuestras propias creencias y sin perder de vista los estándares que nos sirven de referente.

5. TIPOS DE CURRÍCULUM

5.1. Currículum explícito y oculto

Considerar que la enseñanza se reduce a lo que los programas oficiales (currículum explícito) o los propios profesores dicen que quieren transmitir resulta ser es una ingenuidad. Como bien plantea Gimeno (1992), una cosa es lo que a los profesores se les dice que tienen que enseñar, otra es lo que ellos creen o dicen que enseñan y otra distinta lo que los alumnos aprenden. ¿En cuál de las tres perspectivas encontramos una imagen más fidedigna de la realidad? El resultado que obtengamos de las dos primeras perspectivas, forma parte del currículum manifiesto o explícito, pero la experiencia de aprendizaje del alumno ni se reduce ni ajusta a las dos versiones anteriores. Al lado del currículum que se dice estar desarrollando, existe otro que funciona soterradamente que tiene una dimensión sociopolítica, y que se relaciona con las funciones de socialización que tiene la escuela (currículum oculto). En la experiencia práctica que tienen los alumnos se mezclan o interaccionan ambos; es en esta experiencia donde encontraremos el *currículum real.*

El currículum oculto también denominado latente o implícito, no está escrito y presenta una gran relación con la Axiología o la Filosofía de los valores. Hace referencia a la práctica y resultados de la enseñanza, que no aparecen de manera explícita, pero que tienen un poder eficaz en la experiencia escolar. Producto de éste la "docilidad" que generaba la educación, estudiada en los años 50 y 60; la denuncia de la escuela como reproductora de las clases sociales, tratada en los 70, etc. (Escribano, 1998).

Entre las prácticas didácticas que se consideran parte del curriculum oculto están: la formación de grupos, las relaciones profesores/as-alumnos/as, las reglas que se establecen en el aula de manera implícita, el contenido implícito de los textos escolares, la diferencia de roles de los alumnos por sexos, el sistema de recompensas, etc.

Está formado por todos aquellos conocimientos y valores que se imparten en la escuela de manera no explícita y de los cuales no se responsabiliza. Se trata de enseñanzas que el profesor y la institución escolar imparten sin que estén explicitadas y que muchas veces ni siquiera los profesores son conscientes de ellas. Gordon (1982) considera que se aprenden de una manera inconsciente y el profesor es un transmisor inconsciente del mismo. Implica estilos, creencias, valores, formas y comportamientos profundamente mantenidos por el profesor en lo más básico de su personalidad.

Las características más importantes del currículum oculto son su vaguedad, relación de oposición o complementariedad con el currículum explícito, su no inten-

cionalidad expresa, su asignación a entornos físicos, sociales y culturales de aprendizaje. Su contenido está conformado por los valores, normas y comportamientos habituales propios de los grupos de socialización educativa (Vázquez, 1985).

La existencia del curriculum oculto manifiesta que en las escuelas sucede algo sistemático que los educadores solo pueden controlar parcialmente y que es difícil de prevenir; se le conoce por sus efectos y consecuencias.

Cuando se plantea la apertura del currículum estamos haciendo referencia a la cantidad de elementos o aspectos del mismo que están determinados por agentes externos (normalmente por las autoridades educativas) o por los equipos docentes de los diferentes centros. De máxima a mínima intervención estatal, nos encontramos con el currículum cerrado, básico y abierto.

5.2. Currículum cerrado

En este tipo de currículum sus elementos o contenidos están determinados por las autoridades educativas, no pudiendo ser cambiado por el profesorado, al que solo le corresponde la aplicación concreta a un determinado grupo de alumnos.

5.3. Currículum básico

El currículum, si bien es algo a determinar por las autoridades académicas, también lo es por los centros y equipos de profesores de forma conjunta. Supone una serie de prescripciones curriculares planteadas por las autoridades educativas y que deben ser adaptadas a las características del entorno concreto donde van a ser desarrolladas por los equipos de profesores. Este es el tipo de currículum vigente en España.

Razones de un currículum básico

Parte de la necesidad de unas experiencias comunes para todos los centros y alumnos y, por tanto, deben ser fijados por las autoridades educativas. Es un marco de referencia base para ser completado y enriquecido por los contextos concretos, es el punto de partida y no de llegada. La existencia de un currículum básico tiene una serie de razones a favor, recogidas por múltiples autores, entre ellos Kirk (1989).

- La escuela es una entidad dependiente del Sistema Social que puede y debe marcar directrices educativas generales.

- Se evitan las diferencias de oportunidades
- Se garantiza un mínimo común para todos los alumnos/as
- Se evitan las prácticas curriculares alejadas de las necesidades y exigencias de la sociedad.
- Permite disponer de un instrumento que valore el progreso de los alumnos, para que no quede a la subjetividad de los profesores.
- Se garantiza la progresión coherente y continua del aprendizaje. Asimismo, establece los elementos comunes suficientes como para permitir la movilidad de los ciudadanos sin que sus hijos sufran grandes desajustes instruccionales.

5.4. Currículum abierto

No existen prescripciones curriculares (programas escolares) para el profesorado, siendo este el que determina la dimensión y componentes del mismo. Es un currículum sin determinar, propio de los países cuya estructura educativa es más descentralizada (Inglaterra, Gales, Holanda, USA etc.).

6. NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR

El tipo de modelo curricular que nuestro sistema educativo ha adoptado, concede mucha importancia al diseño, desarrollo y evaluación del curriculum, teniendo en cuenta la diversidad de capacidades, necesidades, intereses y motivaciones de todos los alumnos y alumnas.

El diseño del curriculum constituye uno de los ejes fundamentales de la educación formal y una de las funciones del profesorado, que se concreta en la realización de distintas actuaciones sobre el mismo. Podemos constatar cuatro niveles.

Primer nivel de concreción: El Diseño Curricular Base. Está constituido por el conjunto de prescripciones curriculares establecidas por la política y Administración educativa, lo elabora el Ministerio de educación y ha de ser completado por otras instancias. La contribución de las Comunidades Autónomas no proporciona una mayor especificación, sino que completa el D.C.B. con la asunción de nuevos contenidos, objetivos y diferencias sustanciales o accidentales en el plano organi-

zativo, referidas al conocimiento del contexto de la Comunidad en que está ubicado el centro.

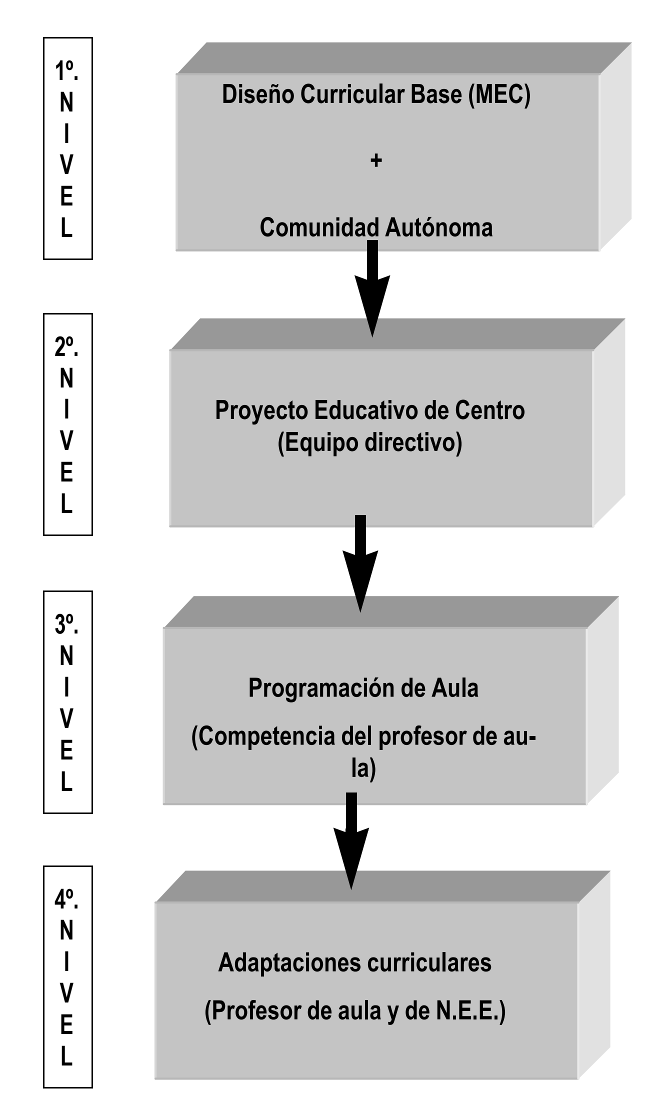
Sirve para orientar a la Comunidad Educativa acerca de las finalidades y objetivos de etapa, ciclo y área, así como los contenidos referidos a hechos y conceptos, procedimientos y actitudes, valores y normas. Debe llegar a los centros como un instrumento pedagógico que señala las intenciones educativas y orienta sobre el plan de acción que debería seguirse en los demás niveles curriculares.

Segundo nivel de concreción: El Proyecto Educativo de Centro. Supone una adaptación del nivel anterior a las características singulares de un determinado centro. Puede entenderse como *el conjunto de opciones de carácter técnico-didáctico asumidas por los equipos docentes de un centro educativo*. Recoge los valores, objetivos y prioridades de actuación, así como adaptar las exigencias del primer nivel de concreción a las características y peculiaridades del propio centro.

Tercer nivel de concreción: Programaciones de Aula. Es la adecuación del Proyecto Educativo de Centro a un grupo concreto de alumnos. Este nivel está constituido por la acción didáctica que se desarrolla en el aula; implica la traducción real y práctica que explicita las decisiones que se han ido adoptando, por distintas instancias, en los dos niveles de concreción anteriores. En este nivel, los profesores tienen que elaborar programaciones de unidades didácticas ordenadas y secuenciadas para las distintas áreas o materias de cada curso. Aquí cobran realidad y son traducidas (las prescripciones y lo que se dice en el Diseño Curricular Base), en experiencias educativas adaptadas a las niñas y niños concretos de un aula determinada.

Cuarto nivel de concreción: Las Adaptaciones Curriculares. Se trata de la adaptación del diseño realizado para un aula a las características singulares de un grupo de alumnos (grupal) o a un alumno determinado. Bien, niños con necesidades educativas especiales, o con alguna necesidad educativa concreta. Este es un nivel de gran importancia en cuanto que se considera a los profesores como profesionales del diseño. Obviamente es una visión práctica y artística de la enseñanza, que no excluye la aplicación de la ciencia (Estebaranz, 1994)

Lo que debe quedar claro es que el curriculum debe permitir una formación integral y funcional, y para ello debe dirigirse a la adquisición de capacidades y competencias de todo tipo: cognitivas, psicomotrices, de autonomía y de equilibrio personal (afectivas), de interrelación social y de inserción social. Sin olvidar y de forma muy especial el desarrollo de las inteligencias de los estudiantes (Gradner, 2005), que es lo que precisa nuestra sociedad actual de la información y del conocimiento. Tiene además una función de integración social, Moral (2009).



Cuadro. V.1. Niveles de concreción curricular

7. DISEÑO CURRICULAR BASE: CONCEPTUALIZACIÓN

Hemos dicho que el Diseño Curricular Base (D.C.B.) constituye el primer nivel de concreción curricular, es responsabilidad de las Administraciones Educativas y tiene un carácter prescriptivo.

Desde el punto de vista interno, el currículo institucional sirve como un marco normativo para definir y dirigir el trabajo de los docentes. Se necesita organizar los niveles de la escuela y sincronizar el trabajo de varios profesores. Por tanto, se debe definir lo que ellos deben hacer en sus clases por separado. Por tanto, el currículo llega a ser un instrumento útil para construir tales definiciones, los límites y controlar en cierta medida la enseñanza (Estebaranz, 1994).

De las numerosas definiciones que podemos encontrar del D.C.B., vamos a exponer la del Ministerio de Educación y Ciencia que puede ser más significativa:

a) "Conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la Ley Orgánica de Educación" (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006).

El Diseño Curricular Base es un proyecto que preside y guía las actividades educativas, explicitando las intenciones que están en su origen y proporcionando un plan para llevarlas a término. Aunque Lorenzo Delgado (1994) observa que el D.C.B. no expresa únicamente intenciones educativas, sino que también señala las pretensiones de los poderes públicos sobre la educación obligatoria. Estas intenciones se sintetizan en:

1. La educación social y moral de los alumnos
2. Una educación no discriminatoria
3. La apertura de la escuela al entorno, a las realidades sociales y al progresivo desarrollo de la cultura.

En resumen, el Diseño Curricular Base es:

- Un diseño de la práctica escolar, una anticipación de lo que es posible hacer en los centros y en las aulas.
- Una especificación de objetivos y contenidos (destrezas, conocimientos, valores, actitudes y hábitos), es decir, de las intenciones o pretensiones que deben conseguirse con la escolarización.
- Un marco de referencia, una "base", para ser completada, adaptada, enriquecida en cada contexto concreto. es un punto de partida, no de llegada.
- Una guía para la práctica de la enseñanza a nivel de centros y de aula.
- Un documento prescriptivo para todos los alumnos durante la escolarización obligatoria y la Educación infantil, ya que es la "selección de la cultura" que se considera imprescindible y mínima en el momento actual.

Y además:

Fija los mínimos curriculares a los que deben acceder todos los alumnos (ámbito de aprendizaje escolar, experiencias educativas, objetivos, contenidos, etc.).

Contiene prescripciones obligatorias y pertenece en gran parte al ámbito de la ordenación educativa.

Su elaboración es competencia y responsabilidad ineludible del Ministerio de Educación y Ciencia, que fijará los mínimos curriculares vigentes para toda España, es de naturaleza prescriptiva aunque presenta un elevado grado de apertura (Almenzar, 1999).

El D.C.B. debe aportar elementos suficientes para elaborar la programación, dejando un amplio margen de actuación a los profesores para adecuarlo a su realidad. Por tanto, es el punto de partida para la elaboración e instrumento que la facilita y fundamenta. Por esto, incluye información sobre QUÉ, CÓMO Y CUÁNDO enseñar y evaluar. Hemos de insistir en que no es una programación sino un instrumento que sirve de base a la programación.

Por último, hemos de puntualizar que las Comunidades Autónomas dejarán un margen de decisión a los centros escolares para la organización de las enseñanzas en relación con el medio, ya que un currículo básico y flexible debe permitir la adaptación de programas y actividades al entorno y la atención a la diversidad socio-cultural de alumnos y centros.

7.1. Características del Diseño Curricular Base

Lorenzo Delgado (1994) señala que se trata de un diseño de carácter fenomenológico-hermenéutico puesto que promueve la participación responsable de los centros y del profesorado en la realización de los proyectos curriculares a partir del D.C.B. La redacción de los objetivos es de tipo formativo y no conductual. Promueve la implicación del profesorado, por medio de la participación en el proceso curricular a partir de un marco prescriptivo mínimo.

En cuanto a las principales características que presenta podemos señalar las siguientes: Apertura, flexibilidad, constructividad, orientador y prescriptivo.

Apertura: El diseño curricular que establece el M.E.C. no es totalmente abierto, sino que presenta un grado de apertura suficiente para garantizar la necesaria autonomía de los centros y otras instituciones a la vez que establece la posibilidad de homologación de títulos en todo el territorio nacional.

Flexibilidad: Puesto que el diseño deja gran parte de las decisiones curriculares a las administraciones autónomas y en manos de los profesores al incluir sólo objetivos y amplios bloques de contenido. Esta característica del D.C.B. implica una serie de compromisos tanto por parte de las administraciones educativas como por los equipos docentes. Como indica Del Carmen (1990):

1. Crear las condiciones adecuadas para el ejercicio de la profesión docente, tanto a nivel económico como profesional.
2. Realizar planes de formación permanente del profesorado que garanticen una dinámica propia en la elaboración de los proyectos curriculares
3. Elaborar los materiales curriculares que permitan la concreción del D.C.B. y el desarrollo de las distintas áreas curriculares.
4. Controlar la adecuación de cada Proyecto Educativo de Centro al Diseño Curricular Base.
5. Asesorar efectiva y continuamente a los equipos docentes de los centros.

Según García Vidal (1992) las implicaciones de este planteamiento curricular para los equipos docentes de cada centro exigirían los siguientes compromisos:

a. Adecuar las condiciones concretas de cada centro, el Diseño Curricular Base, va a requerir tres condiciones a los equipos docentes:
   1. Un proceso de formación permanente en técnicas de desarrollo curricular.
   2. Una evaluación cualificada del Proyecto Curricular a fin de retroalimentar las propuestas ejecutadas
   3. Trabajo en equipo.
d. Establecer el conjunto de actividades y tareas coherentes con los principios reguladores del sistema educativo y las condiciones concretas de su entorno educativo.
e. Una reflexión continuada sobre los resultados y procesos generados para la toma de decisiones correspondientes.

Constructividad: Puesto que refleja una concepción constructivista del aprendizaje y de la intervención educativa.

Orientador: Ya que debe servir como guía para el profesorado, de tal manera que no llegue como un producto, sino como un proceso para que éste pueda corregirlo, criticarlo y discutirlo. Favoreciendo la reflexión, a la vez que sirve como pauta para la elaboración de los proyectos curriculares de centro y programaciones de aula.

Prescriptivo: Es prescriptivo porque determina objetivos generales de etapa, las áreas de enseñanza-aprendizaje, los objetivos generales de área, los tipos de contenido, la estructuración en ciclos, el tiempo que corresponde a cada área y la evaluación. Pero se diferencian elementos que probablemente han de lograr plena prescriptividad frente a otros que sean solo orientadores.

7.2. Elementos del Currículo

Los elementos que contiene el Diseño Currícular Base, para cumplir las funciones que se le han asignado, son los siguientes: objetivos, competencias, contenidos, metodología y evaluación. Tales elementos responden a las preguntas:

— Qué hay que enseñar. En este componente se incluyen los objetivos, contenidos y competencias. Los contenidos deben entenderse en sentido amplio, incluyendo hechos, conceptos, procedimientos o habilidades, competencias, actitudes, valores, normas, etc.
— Cuándo hay que enseñar. Cómo ordenar y secuenciar los objetivos, contenidos y competencias.
— Cómo hay que enseñar. Una vez explicitado lo que se debe enseñar y cuándo, hay que referirse a cómo hacerlo para facilitar al máximo la consecución de los objetivos.
— Qué hay que evaluar, cómo y cuándo.

7.2.1. Objetivos Generales de Etapa y Área

Uno de los elementos que componen el D.C.B. son los objetivos generales, tanto de etapa como de área. Son concebidos como una propuesta para la orientación de la actuación didáctica. En ellos se establecen las capacidades que se pretende que el alumno haya alcanzado al final de la etapa en general, a través de cada área de conocimiento en particular. Los objetivos generales están definidos en términos de capacidades y no de comportamientos, por varios motivos:

a Se hace hincapié en la planificación explícita de los procesos de enseñanza-aprendizaje, no en los productos finales.
b Se respeta el ritmo de aprendizaje del alumnado.
c Es el propio niño o niña quien construye los conocimientos.
d Se pretende que el aprendizaje sea significativo frente al memorístico o mecánico.

Los objetivos consisten en la explicitación de unas intenciones educativas dirigidas a promover el desarrollo integral del individuo en la sociedad, estableciendo las capacidades que se esperan hayan alcanzado los alumnos como consecuencia de la intervención escolar, al finalizar cada una de las etapas educativas.

Aunque no existen dos sujetos iguales y considerando las desigualdades individuales, los objetivos se elaboran como únicos y así aparecen en el D.C.B. No obstante, estos objetivos armonizarán con la individualización cuando se hayan adecuado, contextualizado y reelaborado en el Proyecto Educativo de Centro y en la Programación de Aula.

Los objetivos curriculares generales en cuanto que concretan las intenciones y finalidades de la educación, resultan un marco de referencia obligatorio para organizar en torno a ellos la actividad docente. Así mismo, proporcionan pautas para la evaluación continuada de las capacidades, habilidades y actitudes de los niños a lo largo de todo el proceso.

Las capacidades a las que se refieren los objetivos generales son: cognoscitivas o intelectuales, motrices, afectivas, de relación interpersonal, de actuación e inserción social, y de equilibrio personal, y se pretende que los niños las hayan alcanzado al finalizar la etapa. En un mismo objetivo se recogen capacidades de distintos ámbitos, con el fin de destacar las relaciones que existen entre sí.

Los objetivos tienen tres funciones primordiales:

1. Servir de guía a los contenidos y a las actividades de aprendizaje
2. Proporcionar criterios para el control de esas actividades.
3. Suministran información de lo que se ha propuesto y de lo que se ha conseguido. Proporcionando pautas para la evaluación continuada de las capacidades de los niños a lo largo del proceso.

El profesor tiene como misión concretar y adaptar estos objetivos generales a las características de los niños del centro, que provienen de contextos socioculturales con unas determinadas características, presentando unas necesidades o deficiencias concretas. Esa concreción se efectuará en el Proyecto Educativo de Etapa. Además cada profesor al planificar sus Unidades Didácticas redactará los objetivos didácticos, tomando como base el Proyecto Educativo de Centro y las características de sus alumnos.

7.2.2. Competencias básicas

Un currículo verdaderamente formador, que pretenda una educación integral, pasa necesariamente por la capacitación y la cualificación de los alumnos, de forma que se desarrollen como ciudadanos competentes y autónomos para desenvolverse en una sociedad compleja, cambiante y en continua transformación y evolución. Por eso la nueva ley de educación incluye las competencias básicas como elemento del mismo.

La incorporación de competencias básicas al curriculum se ha producido a partir de la nueva Ley de Educación (LOE, 2006), permite poner el acento en aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos.

Pero qué son las competencias. Entre las muchas definiciones (tradicionalmente vinculadas a la formación profesional y al mismo ejercicio profesional) podemos seleccionar la de Le Boterf (2001, p. 54): *"Una persona competente es una persona que sabe actuar de manera pertinente en un contexto particular, eligiendo y movilizando un equipamiento doble de recursos: recursos personales (conocimientos, saber hacer, cualidades, cultura, recursos emocionales...) recursos de redes (banco de datos, redes documentales, ...), saber actuar de forma pertinente supone ser capaz de realizar un conjunto de actividades según ciertos criterios deseables".* En este sentido, la competencia implica un saber hacer, resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, habilidades (de orden cognitivo, afectivo, psicomotor o social) y de conocimientos, utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común.

La competencia supone poner en acción destrezas, aptitudes, comportamientos y actitudes y además implica una construcción, un acto creador y una combinación de los distintos saberes en la ejecución con vistas a una finalidad. Además de conocimientos y habilidades la competencia implica la comprensión de lo que se hace y sabe transferir (Hernández y otros, 2005).

La LOE (2006) entiende el aprendizaje como un proceso que se sucede a lo largo de toda la vida y en ese sentido señala que se debe proporcionar a los alumnos una educación completa que abarque tanto los conocimientos como las competencias básicas que resultan necesaria en la sociedad actual. Por eso, sitúa a las competencias como otro elemento más del currículo.

Las competencias tienen varias finalidades:

1. Integrar los diversos aprendizajes, tanto los formales, incorporados a áreas o materias, como los informales y no formales

2. Permite a los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlo de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones.
3. Orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación

Un alumno se considera competente cuando es capaz de:

— Integrar recursos
— Transferir conocimientos
— Aplicar y adaptar éstos al contexto

En el currículo se identifican ocho competencias básicas:

1. Competencia de comunicación lingüística.
2. Competencia matemática
3. Competencia en el crecimiento y la interacción con el mundo físico
4. Tratamiento de la información y competencia digital
5. Competencia social y ciudadana
6. Competencia cultural y artística
7. Competencia para aprender a aprender
8. Autonomía e iniciativa personal

En ellas la evaluación juega un importante papel, pues además de permitir la valoración del tipo y grado de aprendizaje adquirido por el alumno o la alumna, se convierte en referente fundamental para valorar el desarrollo de las competencias básicas y la promoción en base a las mismas.

7.2.3. Contenidos

Durante las etapas de Educación Obligatoria y de Educación Infantil, hay que conocer una serie de saberes culturales y contribuir al desarrollo de ciertos aspectos, éstos son los contenidos educativos. En nuestro sistema educativo se da mucha importancia a los contenidos, porque es aquello sobre lo que se aprende.

Coll (1992), dice en cuanto al concepto de contenido que *es el conjunto de formas culturales y saberes seleccionados para integrar las distintas áreas curriculares*, *cuya asimilación y apropiación es fundamental para el desarrollo y la socialización del alumnado*. Esta definición va más allá de lo que se consideraban temas tradicionales y enfatiza que los contenidos no son cuerpos de conocimiento estancados y fijados como traducciones de las aportaciones de las disciplinas cien-

tíficas. Por el contrario, hace alusión a la finalidad de tratar en la escuela unos conocimientos que permitan conseguir las finalidades de la educación, es decir, el desarrollo y socialización del alumnado. Así pues, *contenido es todo aquello susceptible de ser aprendido*, lo que incluye también las formas de hacer, de comportamiento, de actitudes, etc.

Los contenidos son el segundo componente o elemento del D.C.B. y constituyen la base sobre la cual se programarán las actividades de enseñanza-aprendizaje, para alcanzar las capacidades expresadas en los objetivos de etapa y área.

Los contenidos tal y como aparecen en el Diseño Curricular Base no están distribuidos por niveles educativos, sino que, se nos presentan agrupados por áreas, que en el caso de Educación Infantil son: Conocimiento de sí mismo y Autonomía, Conocimiento del Entorno y Lenguajes: Comunicación y Representación. En Educación Primaria son: Lengua castellana y literatura, Matemáticas, Conocimiento del Medio natural, social y cultural, Lengua Extranjera, Educación Artística y Educación Física. En el tercer ciclo de esta etapa, en uno de los cursos, se añadirá el área de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, en la que se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres. También en el tercer ciclo de la etapa, las Administraciones podrán añadir una segunda lengua extranjera.

Dentro de cada área los contenidos se estructuran en bloques, como agrupaciones de contenidos que informan al profesor sobre lo que debería trabajarse durante la etapa. Se podrían definir como las diversas informaciones y experiencias seleccionadas para formar parte de cada área, puesto que pueden tener un valor significativo en torno a las categorías, conceptos, procedimientos y actitudes. Estos bloques no constituyen un temario que hay que seguir en el orden presentado, ni constituyen unidades compartimentadas que deban ser desarrolladas como tales dentro de las programaciones (Martín, 1991). Su estructura didáctica deberá tenerse en cuenta a la hora de elaborar un Proyecto Educativo de Centro (P. E.C.). El equipo de profesores decidirá cómo distribuirlos y secuenciarlos por ciclos y cada profesor elegirá posteriormente, los contenidos más adecuados para su Programación de Aula (P.A.).

Tipos de contenidos

Cada bloque presenta tres tipos de contenido: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Para Mauri, Valls y Gómez (1992) los tres tipos de contenidos constituyen uno de los ejes de los diferentes aprendizajes que deben hacerse en la escuela.

* Contenidos conceptuales (hechos, conceptos y principios): Los que tradicionalmente se consideran como contenidos y que enuncian hechos, fenómenos y prin-

cipios básicos del conocimiento. Sirven para conocer la existencia de cosas, poder nombrar sus características y establecer relaciones. Implica aprender hechos y conceptos.

Hechos, informaciones, nociones, datos. Han de aprenderse literalmente, de modo memorístico, aunque no se comprendan a priori.

Conceptos: Requieren de su comprensión, es decir, los alumnos adquieren un concepto cuando son capaces de dotar de significado a un material o a una información. Un rasgo importante de los conceptos es su graduabilidad. Aprender un concepto puede revestir muchos matices o grados, tanto que se podría decir que el aprendizaje de un concepto es algo inacabado. (Pascual, A. y Martínez, G., 1.995).

Por ejemplo, en la Educación Infantil son hechos: los colores, el nombre del niño, las partes del cuerpo, el nombre de las cosas. Mientras que los inicios de conceptos son por ejemplo, los que elabora en torno a lo que es un animal, la escuela, la noche, la televisión etc.

* Contenidos procedimentales: Son un conjunto de acciones ordenadas y orientadas a la consecución de una meta. Requieren una repetición para su aprendizaje, lo cual supone una reiteración de acciones que lleva al alumnado a dominar la técnica, habilidad o estrategia que es el orden del aprendizaje. Se trata de aprender a hacer algo un número determinado de veces, recorriendo una serie de pasos, hasta que los alumnos consigan la suficiente autonomía como para actuar por sí solos, es decir, sin ayuda del adulto.

Por ejemplo, en la etapa Infantil son procedimientos: recortar, utilizar el tono de voz adecuado a la situación, realizar marchas, etc... En Primaria: exploración, descripción e interpretación de gráficos; utilización de distintos lenguajes y medios de expresión correctos y creativos

Se distinguen tres tipos de procedimientos:

1) Procedimientos generales: Son comunes a todas las áreas y deben trabajarse de igual modo. Se dividen en tres grupos:

- *Procedimientos para la búsqueda de información* (extrayéndola de cualquier fuente)
- *Procedimientos para procesar la información obtenida* (análisis, realización de gráficos, clasificaciones, catalogaciones, etc.)
- *Procedimientos para la comunicación de la información* (exposiciones, puestas en común, debates, etc.)

2) *Procedimientos algorítmicos*: Indican el orden y el número de pasos que deben realizarse para resolver el problema. Siempre que se realicen los pasos previstos y en el orden indicado los resultados serán iguales (hallar el área de una figura, copiar, orientar un mapa, etc.).

3) *Procedimientos heurísticos*: Son contextuales, no aplicables de manera automática, ya que dependen del contexto. Los pasos que hemos dar para resolver un problema o para interpretar textos son procedimientos heurísticos. Un ejemplo claro puede ser la comprensión de textos escritos o el buscar las ideas principales de un texto. La creatividad o las técnicas de pensamiento creativo son también procedimientos heurísticos, ya que depende de lo que estemos buscando y de los elementos con que contemos.

* Contenidos actitudinales (actitudes, valores y normas): Situaciones de aprendizaje que aseguren el desarrollo personalizado de valores, actitudes, comportamientos, normas. Hacen referencia a la tendencia a comportarse de determinada manera ante personas, hechos, situaciones y objetos, y se traducen a nivel de comportamiento. Los valores son principios normativos que presiden y regulan el funcionamiento de las personas en cualquier momento. Las normas constituyen una concreción de los valores, son reglas que deben respetarse en determinadas situaciones.

Las actitudes pueden responder a uno de los tres ámbitos siguientes:

— Actitudes referidas a la esfera del yo.
— Actitudes referidas a las relaciones interpersonales adulto/escolar o escolar/escolar.
— Actitudes referidas al comportamiento del individuo con el medio.

Los contenidos actitudinales están presentes en todas las áreas del currículo. Pueden diferenciarse dos clases de actitudes: las generales y las específicas.

1) *Actitudes generales:* son comunes a las distintas áreas y en consecuencia deben trabajarse desde cada una de ellas. Ejemplos de estas actitudes pueden ser la observación, la curiosidad por el conocimiento, el gusto por la adecuada presentación de los trabajos, el respeto. La actitud de diálogo etc.

2) *Actitudes específicas:* son propias de cada área curricular y más concretamente de cada tema y hacen referencia a las disposiciones que el alumno debe adoptar con respecto al área o tema que se esté trabajando.

Mediante el aprendizaje de este tipo de contenido se pretende que el escolar sepa responder con criterio y comportamientos determinados ante las personas, las cosas, etc., como por ejemplo: cuidar los libros, ser conscientes de las situaciones

de peligro y tomar las debidas precauciones, tener en cuenta y respetar a los demás etc.

Estos contenidos se distribuyen a lo largo de los ciclos que constituyen cada etapa, que como recordaremos son: dos ciclos en Educación Infantil (0-3 años) primer ciclo y (3-6 años) segundo ciclo; en la etapa de Primaria tres, (6-8 años) primer ciclo, (8-10 años) segundo ciclo y (10-12 años) tercer ciclo.

Los contenidos para ser utilizados en las Unidades Didácticas, precisan ser adaptados a las características de un determinado grupo de alumnos (contextualización) haciendo siempre énfasis en los aspectos diferenciadores evolutivos, atendiendo a: desarrollo físico motor, desarrollo cognitivo, desarrollo de comunicación y lenguaje y desarrollo afectivo social. Además, deben estar organizados (secuenciación) (Martínez, 1995).

Los contenidos deben estar globalizados y con mutua dependencia, especialmente en Educación Infantil y en los primeros años de Educación Primaria. También han de basarse en experiencias significativas para el niño y ser instrumentos para sistematizar, ordenar y planificar la acción educativa, ya que la realidad para el niño se constituye en un todo global, por eso conviene desglosarla en núcleos que sean significativos para él o ella.

7.2.4. Criterios de evaluación

La evaluación forma parte de la planificación y de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Evaluar algo es determinar su valor y efectivamente la evaluación es un juicio de valor apoyado en conocimientos y datos sobre lo evaluado. A través de la evaluación obtenemos información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los criterios de evaluación en el D.C.B. son sugerencias y orientaciones para diseñar actividades de evaluación y obtener información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Facilita el conocimiento sobre cómo funcionan los elementos del diseño.

La evaluación debe servir básicamente para actuar, para tomar decisiones educativas, para observar la evolución y el progreso del niño y de la niña y para plantearse si hay que intervenir o modificar determinadas situaciones, relaciones o actividades en el aula (Bassedas, 1998). La evaluación debe servir básicamente para intervenir, cambiar y mejorar nuestra práctica y la evolución y el aprendizaje de todos los niños y niñas. En este sentido y como desde hace tiempo indicó De la Orden (1989) la evaluación está muy vinculada a la calidad de la educación, sobre esto habría mucho que decir, pero excede a la pretensión de este capítulo.

Hemos de puntualizar que no sólo podemos evaluar al alumno, sino que tiene muchas otras aplicaciones: pretende valorar el resultado del trabajo escolar, el resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje, la eficacia de un centro educativo, la eficacia de un programa, apreciando todas las variables que inciden en el proceso educativo: alumnos, profesores, programas, ambiente social etc.

La evaluación ha de cumplir con determinados requisitos:

* Utilidad: Para el niño y para el profesor, que ofrezca información útil para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje (si no, no tendría mucho sentido, nos quedaríamos en el simple etiquetaje).
* Factible: Realizable en el marco escolar concreto.
* Ética: Debe respetar los compromisos adquiridos, proteger los derechos del niño (intimidad, exenta de prejuicios) y honradez en los resultados
* Exacta: debe describir con la mayor claridad posible el proceso de aprendizaje del alumno, sus virtudes y posibilidades y proporcionar conclusiones válidas y fidedignas.

La evaluación ha de ser un proceso continuo, y una de las técnicas más apropiados en Educación Infantil, por ejemplo, es la observación, pudiendo ser plasmada a través de: diarios, anecdotarios, listas de control, escalas de estimación etc.

8. PLAN DE CENTRO

La Ley Orgánica de Educación (2006) establece que los centros educativos dispondrán de autonomía para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo y un proyecto de gestión, así como las normas de organización y funcionamiento del centro (art. 120.2). En el ámbito de nuestra Comunidad Autónoma se publicó el Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas Infantiles de segundo grado, de los Colegios de Educación Primaria, de los Colegios de Educación Infantil y Primaria, y de los centros públicos específicos de Educación Especial.

Aunque no vamos a tratar todos los documentos que son competencia del centro educativo, sí vamos a detenernos en aquéllos que tienen relación con la concreción curricular (Proyecto Educativo de Centro). El proyecto de gestión del centro, así como las normas de organización y funcionamiento del centro se trabajarán en la asignatura de Organización del Centro Escolar. El primer documento es necesa-

rio para entender la conexión entre los tres niveles de concreción curricular y así fundamentar el trabajo que vamos a realizar en el aula.

El Plan de Centro está constituido por: El Proyecto Educativo, le Reglamento de Organización y Funcionamiento y el Proyecto de Gestión. El Plan lo elabora el equipo directivo y lo aprueba el Consejo Escolar.

No obstante, el Claustro de Profesores formulará propuestas al equipo directivo para la elaboración del Plan de Centro, fijando criterios sobre la orientación y las tutorías del alumnado y aprobará y valorará los aspectos pedagógicos del Plan de Centro.

El Plan de Centro tiene un carácter plurianual, es de obligado cumplimiento para todo el personal del centro y vincula a la comunidad educativa del mismo.

Es un documento público y debe facilitarse su conocimiento a la comunidad educativa y a la ciudadanía en general.

Antes de abordar los siguientes epígrafes, queremos puntualizar, que nos encontramos en un periodo transitorio en el que una vez aprobada la LOE y los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas, han de aprobarse decretos y disposiciones de las Administraciones en que se concreten y determinen aspectos que afecten a los documentos que vamos a tratar. En consecuencia, lo que ofrecemos son las concepciones y consideraciones actuales.

8.1. Proyecto Educativo de Centro

El Proyecto educativo de Centro recoge los valores, los objetivos y las prioridades de actuación del centro, o sea, no solo los aspectos curriculares. El PEC definirá los objetivos particulares que el centro se propone alcanzar, partiendo de su realidad. Además incorpora la concreción del currículum establecido por la Administración educativa, así como el tratamiento transversal en las áreas, materias o módulos de la educación en valores, integrando la igualdad de género como un objetivo primordial. También debe incluir la forma de atención a la diversidad del alumnado y la acción tutorial, así como el plan de convivencia, respetando el principio de la no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales.

Para su elaboración se ha de tener en cuenta las características del entorno social y cultural del centro. Cada centro ha de tener su propio Proyecto Educativo. En el caso de los centros públicos lo elabora y aprueba el Consejo Escolar y el

Claustro de profesores, siendo competencia exclusiva de este último la concreción de los curricula establecidos por la Administración educativa. EN los centros privados concertados será dispuesto por el titular del centro. En cualquier caso, se trata de un documento que deberá hacerse público con objeto de facilitar su conocimiento por el conjunto de la comunidad educativa.

En un documento de una parte, de carácter idiosincrásico y axiológico, en el que se recogen ideas de tipo filosófico y pedagógico sobre el tipo de personas que se pretende formar en el centro. Este documento presenta ciertas similitudes con los antiguos idearios de los centros privados.

El punto de partida del Proyecto Educativo de Centro ha de ser las necesidades específicas de los alumnos, de las características del contexto escolar y de procedencia d elos alumnos. Debe fijar los objetivos, prioridades y procedimientos de actuación.

Es el planteamiento explícito de la comunidad educativa del centro acerca del tipo de escuela que desea, cuáles son los fines que se persigue, cuál es el tipo de alumno que se desea formar, etc. (Sánchez y otros, 1993). Por tanto, es una herramienta fundamental para la gestión y el funcionamiento del centro escolar.

Por otra parte, la concreción curricular que debe realizar el centro está constituida por *el conjunto de opciones de carácter técnico-didáctico asumidas por los equipos docentes de un centro educativo*. Supone la aplicación del curriculum a unos alumnos determinados, con unas circunstancias concretas. Recoge el conjunto de experiencias a realizar con los alumnos, acordes con sus capacidades.

Supone un proceso de toma de decisiones, por el cual el profesorado de una etapa educativa determinada establece, a partir del análisis del contexto de centro, una serie de acuerdos acerca de las estrategias de intervención didáctica que va a utilizar, con el fin de asegurar la coherencia de su práctica docente.

Es el documento encargado de adaptar las prescripciones del D.C.B. a las características y necesidades del contexto y de los alumnos de cada centro educativo concreto. Se inspiran para su elaboración en: el D.C.B., y por supuesto, en el análisis el contexto de procedencia de los alumnos. Su elaboración es larga, superior a un curso escolar y su amplitud es considerable. En este documento se adapta el D.C.B. al centro escolar, adecuando y contextualizando cada uno de los elementos del curriculum básico a los alumnos del centro, distribuyéndolos en los ciclos que componen cada etapa educativa que se imparta en el mismo. Incluyendo las experiencias educativas que se piensan llevar a cabo en dicho centro.

Se inspira en
— Análisis del contexto — Diseño Curricular Base
Elementos que lo constituyen
— Objetivos propios de la mejora del rendimiento y Valores — Compromisos educativos y convivencia con las familias — Plan de convivencia y en su caso el plan de compensación educativa — Tratamiento transversal de las áreas (especialmente igualdad de género) — Objetivos — Competencias — Contenidos — Estrategias metodológicas — Medios y recursos — Criterios para establecer los agrupamientos del alumnado — Criterios pedagógicos para la determinación del horario — Organización de las actividades de refuerzo y recuperación — Respuestas para la atención a la diversidad — Plan de orientación y acción tutorial — Objetios y Programas de intervención en el tiempo extraescolar — Procedimientos y criteriso comunes para la evaluación y promoción del alumnado — Criterios para elaborar las programaciones didácticas — Plan de formación del profesorado — Planes estratégicos
Responsables de su elaboración
— Consejo Escolar y Claustro de profesores en los centros públicos (la concreción curricular) — En los centros privados concertados lo dispone el titular del centro
Vigencia
— Ha de ser revisado cada año
Amplitud
— Documento extenso

Cuadro V.2. *Proyecto curricular de Centro*

Por último, añadir que corresponde a la Administración educativa favorecer la coordinación entre los proyectos educativos de los centros de educación Primaria y los de educación Secundaria con objeto de que la incorporación de los alumnos a la educación secundaria sea gradual y positiva.

9. ACTIVIDADES

1. Realizar un esquema con los tres niveles de concreción curricular en el que aparezcan su interdependencia, así como sus elementos y responsables de su elaboración.
2. Analizar las diferentes definiciones de currículum y realizar un cuadro de doble entrada que les permita clarificar las características que resaltan.
3. Elaborar una definición propia de currículum y justificarla.
4. Debatir sobre la necesidad o no de un currículum mínimo para todo el país.
5. Debatir sobre el currículo oculto en el aula, y sus repercusiones sobre las experiencias de aprendizaje de los alumnos.
6. Extraiga los objetivos curriculares de la etapa de su especialidad, del Diseño Curricular Base y analícelos con sus compañeros/as.

10. BIBLIOGRAFIA

ALMENZAR, L (1991). *Fundamentos didácticos y organizativos de la Educación Infantil*. Granada: Proyecto docente (inédito).

ALVAREZ MENDEZ, J.M (1985). *Didáctica, Currículum y Evaluación. Ensayos sobre Cuestiones Didácticas.* Barcelona: Alamex

ANGULO, J. (1994). *Teoría y desarrollo del curriculum*. Málaga: Aljibe.

ANGULO, J. Y BLANCO, N (1994). *Teoría y Desarrollo del currículum.* Málaga: Aljibe

Bassedas, E. (1998). *Aprendier y enseñar en Educación Infantil*. Barcelona: Grao.

CARR, W Y KEMMIS, S (1988): *Teoría crítica de la Enseñanza.* Barcelona: Martínez Roca

COLL, C. (1992). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial.

DE BOTERF (2001): *Ingeniería de las competencias*, Barcelona: Gestión.

DE LA ORDEN, A. (1989). *La evaluación de la calidad educativa*. Buenos - Aires: Kapeluszo.

DE LA TORRE, S (1993). *Didáctica y Currículum.* Madrid: Dykinson

Decreto 328/2010 BOJA Junta de Andalucía de 13 de julio de 2010 por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de escuelas infantiles de segundo ciclo, de los colegios de Educación Priemrai y de los centros públicos de educación especial.

DEL CARMEN, L. (1990). *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de Proyectos Curriculares de Centro.* Madrid: CEDE.

ESCRIBANO, A.C. (1998). *Aprender a enseñar. Fundamentos de didáctica general.* Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha

ESCUDERO, J. M. Y GONZALEZ, Mª T (1987). *Innovación educativa. Teorías y procesos de desarrollo.* Barcelona: Humanitas

ESTEBARANZ GARCÍA, A. (1994). *Didáctica e innovación curricular.* Sevilla: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla

GADMER, M. (2005). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós.

GARCÍA CARRASCO (1983). *La ciencia de la educación: pedagogía para qué*. Madrid: Santillana

GARCÍA FERNÁNDEZ, M. D (1998). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum.* Universidad de Córdoba. Servicio de Publicaciones.

GARCÍA VIDAL, J.G. y otros (1992). *El Proyecto Educativo de Centro: una perspectiva curricular.* Madrid: EOS.

GERVILLA, A Y OTROS (1988). *El currículum: Fundamentación y Modelos.* Málaga; Innovare

GERVILLA, A. (2000). *Didáctica y Formación del Profesorado. Hacia un nuevo paradigma.* Madrid: Dykinson.

GIMENO, J Y PÉREZ GOMEZ, A (1994). *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid: Morata

GIMENO, J. (1988). "El curriculum como marco de la experiencia de aprendizaje escolar". En Coll, C. y otros: *El marco curricular de una escuela renovada*. Madrid: Editorial Popular, M.E.C., 33-55.

GORDON, K. (1982). *Curriculum and assesment in the Scottish Secondary School*. Manchester: Ward Lock Educational.

HABERMAS, J (1987). *Teoría de la acción Comunicativa.* Madrid: Taurus

HERNÁNDEZ, F y otros (2005). Aprendizaje, competencia y rendimiento en Educación Superior. Madrid: La Muralla

JACKSON, P (1991). *La vida en las aulas.* Madrid: Morata

KEMMIS, S (1988). *El Currículum. Más allá de la teoría de la reproducción.* Madrid: Morata.

KIRK, G 1989). *El curriculum básico*. Barcelona: Paidós.

LE BOFERF, G. (2001). *Ingeniería de las competencias.* Barcelona: Ediciones Gestión.

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de EDUCACIÓN (BOE nº 106, de 4 de mayo de 2006)

LORENZO, M. (1994). "El Diseño Curricular Base", en Sáenz, O.: *Didáctica general*. Alcoy: Marfil.

MAMEYER, V. (1991). "Curriculum theory" en Lewy, A. *The International Encyclopedia of curriculum*. Oxford: Pegamon Press

M.E.C. (1989). El Diseño Curricular Base. Madrid: M.E.C.

MARTÍN, E. (1991). "¿Qué contienen los contenidos curriculares?". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 188, p. 17

MARTÍNEZ VALCÁRCEL, N. (2003). *Didáctica general. Pedagogía*. Murcia: Diego Marín

MARTÍNEZ, A.P. Y OTROS (1995). *La unidad didáctica en Educación Primaria*. Madrid: Bruño.

MAURI, T. Y OTROS (1992). *El curriculum en el centro educativo*. Barcelona: Orsori-ICE

MEDINA, A. Y OTROS (2009). *Didáctica: Formación básica para profesionales de la educación*. Madrid: Universitas

MENA MERCHAN, B (1998). *Didáctica y currículum escolar.* Salamanca; Anthena

MORAL, C. (2009). *Didáctica teoría y práctica de la enseñanza.* Madrid. Pirámide

PASCUAL, A. Y MARTINEZ, G. (1.995). *La Unidad Didáctica en Educación Primaria (Elaboración y diseño).* Madrid: Bruño.

PÉREZ FERRA, M. (2004). "Niveles de concreción curricular". En Rodríguez Diéguez, J.L.: *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Volumen II. Málaga: Aljibe

PÉREZ GÓMEZ, A (1993). *La cultura en la escuela: Retos y Exigencias.* Kikiriki

PÉREZ GOMEZ, A (1998). *Currículum y Enseñanza. Análisis de componentes.* Málaga: Universidad de Málaga.

PINAR, W (1983). "La reconceptualización en los estudios del currículum" en GIMENO, J Y PÉREZ GÓMEZ, A: *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Madrid: Acal

REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, de enseñanzas mínimas de Educación Primaria (BOE nº 298, 8 de diciembre de 2006).

REAL DECRETO 1630/2006 de 29 de diciembre, de enseñanzas mínimas de Educación Infantil (BOE nº 4, 4 de enero de 2007),

RUIZ RUIZ, J. Mª (1996). *Teoría del currículum: Diseño y desarrollo curricular.* Madrid: Universitas

SAEZ, L. (1998): *Educación Infantil.* Zaragoza: Mira Editores.

SÁNCHEZ, S Y OTROS (1993). *Manual del profesor de Educación Primaria*. Madrid: Escuela Española

SEVILLANO, M.L. (2004). *Didáctica en el siglo XXI.* Madrid. Mc Graw Hill

STENHOUSE, L (1984). *Investigación y Desarrollo del Currículum.* Madrid: Morata.

TANNER, D Y TANNER, L. N. (1980). *Curriculum development. Theory into practice.* New York: McMillan.

TAYLOR, P. H Y RICHARD. C. M (1985). *An introduction to curriculum studies.* Windsor, NFER: Nelson

TEJADA, J (2000). *Didáctica-Currículum: Diseño, desarrollo y evaluación.* Barcelona: Oikos-Tau

TORRES, X (1991). *El currículum oculto.* Madrid: Morata.

WHEELER, D, K. (1976). *El desarrollo del currículum escolar.* Madrid. Santillana.

ZABALZA, A. (1990). "Materiales curriculares", en MAURI, T Y OTROS: *El currículum en el centro educativo.*

ZUFIAURRE, B. (2000). *Didáctica para maestras.* Madrid: CCS

Capítulo VI

PROGRAMACIÓN Y ELABORACIÓN DE UNIDADES DIDÁCTICAS EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

MANUELA BARCIA MORENO
MARGARITA R. RODRÍGUEZ GALLEGO

SUMARIO

INTRODUCCIÓN

El término programación es recurrente en el ámbito educativo al ser una de las principales funciones que tiene encomendada el/la docente. Podemos decir, sin temor a equivocarnos, que la tarea de programar es consustancial a su profesión. Además, debe ser el antídoto esencial para acabar con una enseñanza basada en la improvisación, el activismo incontrolado y la rutina. Para la programación y elaboración de unidades didácticas se precisa la coordinación de los profesores y profesoras de la etapa, ciclo y curso, aunque el trabajo personal de cada profesor/a es el que posibilita su puesta en práctica en las aulas. En este capítulo intentaremos dar una visión global de los componentes de la programación didáctica en Educación Infantil y Primaria así como abordar la realización de unidades didácticas en estas etapas educativas.

Los objetivos propuestos para este capítulo son:

1. Determinar el sentido de las programaciones didácticas en el marco curricular.
2. Comprender el alcance que tiene en la tarea docente la planificación de la enseñanza.
3. Conocer y comprender el proceso de elaboración y los elementos de la programación didáctica.
4. Analizar los elementos que componen una unidad didáctica.
5. Valorar la importancia de la programación en las diferentes etapas como elemento de reflexión sobre la práctica educativa.
6. Promover la reflexión y el debate que conduzcan a un mayor desarrollo de la autonomía profesional y la mejora en la capacidad de tomar decisiones en torno a la acción de programar.
7. Favorecer actitudes positivas hacia la programación didáctica para plantearla como un factor de mejora de la calidad de la enseñanza.

1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA

Se llama PROGRAMACIÓN porque representa la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje y DIDÁCTICA por ser una unidad elemental de programación de la acción pedagógica. En consecuencia, la programación implica el diseño y la organización del ambiente de aprendizaje y puede definirse como, el conjunto de unidades didácticas ordenadas y secuenciadas para las áreas de cada curso/ciclo dónde se precisan los objetivos, contenidos, estrategias metodológicas, recursos, actividades de evaluación y medidas de atención a la diversidad. Este último elemento cu-

rricular debe contemplarse para dar respuestas específicas a los alumnos con dificultades de aprendizaje y también a los alumnos sobredotados, si los hubiera.

En las programaciones didácticas hemos de considerar como referentes:

— El marco normativo
— El Proyecto educativo del centro
— El contexto y las condiciones en las que se ha de desarrollar
— La experiencia, capacidades y peculiaridades de los docentes y también de los estudiantes
— La naturaleza de los contenidos

Las programaciones didácticas están condicionadas por las finalidades educativas del centro, que a su vez, determinan un modelo de enseñanza concreto con unas estrategias metodológicas adecuadas a dicho modelo. Las programaciones didácticas organizan las enseñanzas de cada área a lo largo de la etapa correspondiente. En ella, los profesores/as establecen la adecuación, organización y secuencia de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación para área y acuerda los principios metodológicos y recursos que se emplearan en la actuación docente. Por este motivo, el mayor atributo que debe poseer la programación didáctica es su carácter unitario, es decir, debe servir para dar unidad y coherencia a las enseñanzas de una misma área.

Aunque la responsabilidad de la programación didáctica es de los/as profesores de ciclo y la programación de aula lo es de cada profesor/a; es aconsejable que se elabore entre todos los profesores del ciclo que impartan docencia en el mismo curso, en diferentes grupos, para obtener una mayor coherencia.

En general, podemos decir que la planificación y organización de programaciones didácticas reporta ventajas como estructurar el proceso de enseñanza/aprendizaje; evitar la improvisación descontrolada; favorecer la formación y profesionalización del profesorado, al ser un proceso de toma de decisiones que se verifica con la puesta en práctica y la reflexión permanente sobre los fenómenos que han ocurrido en el aula; provocar un sentimiento de control sobre los procesos, seguridad y confianza en sí mismo y en la propuesta; favorecer el mejor aprovechamiento del tiempo; favorecer la creatividad y reforzar los vínculos del equipo de profesores.

Pero a pesar de estas cualidades hay docentes que delegan esta labor en las editoriales, abandonando su capacidad de elaborar actividades poco ajustadas a las necesidades propias del entorno en el cual ejercen y utilizando materiales que están diseñados sin tener en cuenta el contexto.

Una vez realizada esta primera aproximación conceptual pasamos a analizar los elementos que debe contener la programación didáctica.

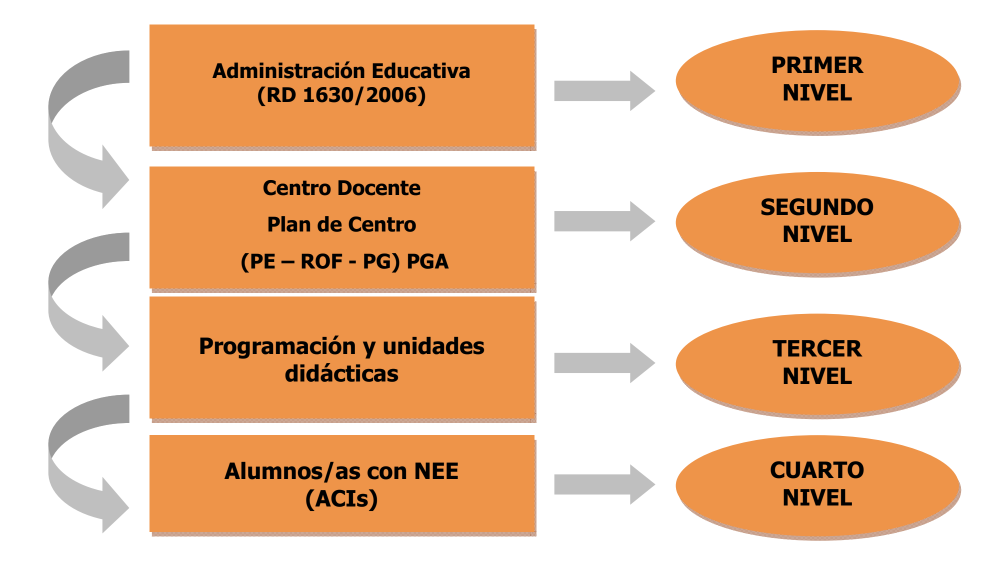
2. ELEMENTOS DE LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA

Como hemos comentado en el apartado anterior la programación didáctica es elaborada por el equipo educativo para los estudiantes de un ciclo/curso, concretándose posteriormente la propuesta en la programación de cada aula.

En cada programación didáctica se deben incluir los siguientes aspectos:

1. **Marco normativo**: El diseño del currículum establece una secuencia que va de lo más general a lo más particular, como hemos analizado en el tema anterior, y que es necesario conocer para situar la tarea de elaboración de la programación didáctica. En la figura VI.1 puede verse dicho procedimiento.

FiguraVI.1. Rangos normativos y niveles de concreción curriculares.



PE - Proyecto Educativo

ROF - Reglamento de Organización y Funcionamiento

PG - Proyecto de Gestión

PGA - Plan General Anual

Como apreciamos en la figura, se pueden determinar cuatro niveles de concreción curricular, estando el tema que nos ocupa en el tercer nivel.

En el marco de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 mayo, de educación en adelante LOE el documento marco de los centros será el **Plan de Centro** con carácter pluri-anual, en cuya elaboración intervendrá toda la Comunidad Educativa y que es prescriptivo para todo el personal del centro.

2. **Análisis del contexto**. Este análisis debe abarcar:
   - **Proyecto Educativo del Centro**, en el que se recogen las características del entorno social y cultural del centro, la forma de atención a la diversidad del alumnado y la acción tutorial, así como el plan de convivencia, y deberá respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales.
   - **Situación de partida**, es importante analizar las características organizativas más relevantes en relación con las **personas implicadas** (alumnado, profesorado y padres/madres) y los posibles recursos materiales e infraestructura social y cultural disponibles. Por ejemplo, interesa conocer las posibilidades del **aula** (distribución del espacio, ratio profesor/alumnos, materiales, etc.) y el **entorno** (extracción social y cultural de sus habitantes, problemática sociolaboral, infraestructura social y cultural, transporte escolar,...). Una de las medidas para llevar a cabo adaptaciones curriculares puede ser la disposición de las mesas para permitir el trabajo colaborativo; o la creación de espacios para realizar actividades específicas que favorezcan la autonomía en el aprendizaje; la eliminación de barreras arquitectónicas; adaptación de utensilios para la escritura, sustitución del teclado del ordenador por conmutadores; incorporación de aparatos de frecuencia modulada para alumnos con discapacidad auditiva, etc.
   - **Características de los/as estudiantes**, debemos conocer las características psicoevolutivas de nuestros alumnos/as y averiguar las capacidades que pueden desarrollar para adaptar los contenidos y las actividades de enseñanza/aprendizaje en cada una de las unidades didácticas propuestas. En este sentido, la LOE establece que las Administraciones educativas dispondrán los recursos necesarios para que los alumnos/as que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria puedan alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos/as. Además de las necesidades educativas especiales y específicas, debemos considerar los intereses y expectativas de los alumnos. Uno de los problemas más graves, sobre todo en el tercer ciclo de Primaria, es la desconexión

existente entre lo que se enseña en los centros y el mundo preadolescente. Los/as docentes deben incluir, en la programación didáctica, estrategias motivadoras para establecer un vínculo entre el currículum oficial y las necesidades de los jóvenes.

— **Análisis epistemológico del área**, para dar respuesta en la programación didáctica a cómo organizar los contenidos. Existen distintas propuestas que se presentan con una terminología concreta y que son clasificadas de distinta manera según diferentes autores. Basándonos en las clasificaciones de (Piaget, 1979), Scurati, (1974) y Zabala, (1999), nuestra propuesta es la siguiente:

  - La **multidisciplinariedad** es el nivel inferior de integración. Es la organización de contenidos más tradicional. Los contenidos escolares se presentan por materias independientes unas de otras. Por ejemplo: música, matemáticas, historia. Esta es la forma de organización de Bachillerato en la actualidad.
  - La **interdisciplinariedad** es la interacción de dos o más disciplinas. En esta etapa la cooperación entre varias disciplinas lleva a interacciones reales, es decir, a enriquecimientos mutuos. Por ejemplo, el área de Conocimiento del medio natural, social y cultural en Primaria se presta a la unión de otras áreas como Lengua castellana, Lengua extranjera o Educación Física. En Educación Secundaria, matemáticas + física, o bien, francés + latín + griego. Los departamentos de Secundaria presentan una organización de este tipo. La edad más adecuada para este planteamiento es a partir de los 8-9 años.
  - La **globalización o transdisciplinariedad** es la etapa superior de integración. Conlleva el grado máximo de relaciones entre las disciplinas, por lo que supone una integración global dentro de un sistema totalizador. Por ejemplo, las áreas de Educación Infantil y el primer ciclo de Educación Primaria donde la relación de los contenidos tiene una pretensión integradora. El conocimiento infantil no se adquiere de forma analítica, sino global, por percepción indiferenciada de la totalidad.
  - La **metadisciplinariedad** supone acercarse a los objetos de estudio desde una mirada global y en el que las disciplinas son el medio del que disponemos para conocer la realidad. Por ejemplo la nueva materia de Educación para la Ciudadanía o los ya conocidos ejes o temas transversales.

— **Objetivos**: son las metas didácticas que guían los procesos de enseñanza/aprendizaje. Los objetivos deben cumplir dos funciones en las

programaciones didácticas, de un lado, guiar los contenidos y actividades de aprendizaje y, de otro, facilitar criterios para la retroalimentación del proceso efectuado. En la programación deben considerarse los objetivos generales de la etapa educativa y plantearse objetivos generales del área.

— **Competencias básicas:** la LOE, en su título Preliminar, concede especial importancia a la inclusión de las competencias básicas como componente del currículo. Las competencias básicas, que se incorporan por primera vez a las enseñanzas mínimas, permiten identificar los aprendizajes que se consideran imprescindibles para poder aplicar los saberes adquiridos. Los jóvenes al finalizar la enseñanza obligatoria deben haber desarrollado estas competencias para lograr su realización personal, poder ejercer una ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaces de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. Aunque las competencias sólo tienen un sitio en el marco curricular dentro de las etapas obligatorias: Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, podemos comprobar que también en Educación Infantil son protagonistas. Tradicionalmente, aunque sin nombrarse así, los contenidos de esta etapa educativa se han desarrollado en base a competencias, ya que siempre se ha perseguido el dotar a los alumnos/as de las estrategias, habilidades y capacidades necesarias para resolver las situaciones que, a su nivel, se les plantean y es justamente eso lo que se valora en esta etapa educativa.

— **Contenidos:** son los objetos de enseñanza/aprendizaje considerados útiles y necesarios para promover el desarrollo integral de los estudiantes. Los contenidos deben ser seleccionados (elegir los más relevantes y necesarios), organizados (establecer la priorización y presentación de los contenidos) y secuenciados (mapas conceptuales). Además en la programación didáctica debemos incluir los conceptos claves, los procedimientos básicos y las actitudes fundamentales para el desarrollo de los contenidos programados. Asimismo, deberá aparecer el listado con los títulos de las unidades didácticas que se van a desarrollar a lo largo del curso distribuidos trimestralmente (Granado, 2006). En la etapa de Educación Infantil hay tres áreas de conocimiento y experiencia que son: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal; Conocimiento del entorno y Lenguaje: comunicación y representación. En Educación Primaria las áreas son: Conocimiento del medio natural, social y cultural; Educación artística; Educación fí-

sica; Lengua castellana y literatura; Lengua extranjera y Matemáticas.

— **Metodología**: son las opciones presentada de acuerdo al modelo didáctico elegido. La versatilidad (flexibilidad) debe ser una constante en este elemento básico de la Programación didáctica. Destacamos la **globalización** (visión integrada de la realidad), **personalización** (aprendizaje de acuerdo a los procesos personales de los/as estudiantes), **socialización** (integración social del alumno), **aprendizaje entre iguales** (trabajo cooperativo) y **transmisión** (clase magistral o exposición). La dinámica metodológica debe fomentar el trabajo autónomo del alumno/a, estimular las capacidades para el trabajo cooperativo, potenciar las técnicas de indagación y descubrimiento y conseguir la transferencia de lo aprendido a situaciones de la vida real. La Administración establece una serie de orientaciones metodológicas en los Decretos de enseñanzas mínimas, pero los métodos de enseñanza son responsabilidad, en última instancia, de los profesores/as. La toma de decisiones en torno a las estrategias metodológicas debe incluir dos grandes ámbitos, uno es el diseño y organización de actividades y, el otro, el diseño y organización del ambiente escolar (organización de tiempos y espacios, determinación de materiales y recursos didácticos y agrupamientos de los alumnos).

— **Evaluación:** es la valoración y toma de decisiones de la actuación de los/as estudiantes, profesores/as y del proceso de enseñanza/aprendizaje. En la evaluación podemos destacar cuatro momentos: **evaluación inicial** (se realiza al iniciarse cada una de las fases de aprendizaje), **continua y autorreguladora** (se realiza a lo largo de todo el proceso de aprendizaje), **final** (se realiza al finalizar el proceso de enseñanza/aprendizaje) y **metaevaluación** (se realiza para demostrar la utilidad de la evaluación). Los criterios de evaluación deben estar referidos al aprendizaje de los/as estudiantes y deben ser de carácter genérico y global, aunque después, en la programación de aula, se deben desglosar en criterios concretos para cada unidad didáctica. De igual manera, debemos especificar los instrumentos de evaluación y las medidas correctivas para la mejora del aprendizaje (actividades de apoyo, plan de acción tutorial, etc.).

— **Atención a la diversidad:** son las decisiones relativas a la organización de los elementos curriculares como objetivos, contenidos, recursos, organización espacio-temporal, etc., de los alumnos/as con necesidades educativas específicas y especiales, de alumnos/as con altas capacidades intelectuales y de los que han sido integrados tardíamen-

te en el sistema educativo español. En este último caso, cuando la diversidad la origina la presencia de alumnos extranjeros o de otras etnias, es posible proponer medidas de atención a la diversidad que impliquen la introducción de objetivos, contenidos y actividades interculturales en el aula (Granado, 2006).

3. LA UNIDAD DIDÁCTICA

Las unidades didácticas tienen gran importancia como instrumento de trabajo dentro de la programación y desarrollo del curriculum en este tercer nivel de concreción curricular. De Pablo (1992) se refería a ella como instrumento de trabajo que permite al profesor/a organizar su práctica educativa para articular unos procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad y ajustados al grupo y al alumno/a.

La unidad didáctica es una unidad de trabajo estructurado y completo que articula los objetivos, contenidos, metodología y evaluación en torno a un eje o tema organizador, por medio de un programa de secuencia de actividades. La propuesta realizada en la programación didáctica debe concretarse en la programación de aula que es el conjunto de unidades didácticas planteadas.

Al programar el profesor/a establece una serie de actividades en un contexto y en un tiempo determinado para enseñar unos contenidos con la pretensión de conseguir una serie de objetivos. Pero la programación de aula no es solo una temporización y una distribución de contenidos y actividades, sino que es un proceso continuo que se preocupa no solamente del lugar hacia dónde ir, sino también cómo ir hacia él buscando los medios y caminos más adecuados (Corchón, 2009).

Al planificar la unidad didáctica es importante definir con precisión los objetivos, determinar qué contenidos son nucleares o básicos y cuáles complementarios o de refuerzo, plantear actividades diferentes para el desarrollo de un mismo contenido, utilizar diversos tipos de agrupamiento, disponer de recursos variados y adecuar los instrumentos de evaluación. En consecuencia debemos establecer medidas que contribuyan a que el alumnado pueda recibir la respuesta educativa más adecuada a sus características, capacidades, intereses y motivaciones.

En la planificación de unidades didácticas podemos adoptar dos estrategias, inductivas o deductivas (Carvajal y otros, 1996). En la deductiva se ordenan los elementos que participan en el proceso de enseñanza de arriba abajo, de mayor a menor índice de generalidad: determinación de objetivos didácticos, extracción de los contenidos, actividades previstas, distribución de los recursos, espacios/tiempos y la evaluación.

En la estrategia inductiva la planificación se realiza a partir de la tipología, estructura y secuencia de tareas. A partir de la tarea diseñada y mediante un proceso de vaciado se puede confeccionar una parrilla en la que se distribuyan objetivos didácticos, contenidos, aspectos metodológicos, etc. de cada una de las tareas. En este capítulo utilizaremos la primera de las estrategias, considerando que tanto una como la otra deben permitir escenarios de planificación holísticos y sistémicos, en los que objetivos, contenidos, actividades, evaluaciones, interactúen mutuamente para dar paso a un currículum integrado que nos lleve a la formación educativa de los alumnos.

Los elementos que componen la unidad didáctica son los mismos que hemos descrito en la Programación didáctica, aunque hemos de añadir el tema o eje temático y las actividades.

3.1. Puntos de partida de una unidad didáctica para Educación Infantil y Primaria

Ya que vamos a tratar en este capítulo la unidad didáctica tanto para Educación Infantil como para Educación Primaria, hemos de partir de las consideraciones específicas que tiene una y otra etapa, para ello seguiremos a Zafiaurre (2000), lógicamente con las actualizaciones pertinentes en base a la LOE y Decretos en vigor. Tendremos en cuenta los rasgos que las diferencian, así como aquellos aspectos comunes y los que requieren continuidad y coordinación entre etapas.

Tabla VI.1
Marco de la enseñanza obligatoria

Educación infantil	Educación primaria
Primer tramo del sistema educativo de carácter no obligatorio (6 años: 0-6, dos ciclos: 0-3 y 3-6), previa a E.P. Objetivo: Estimular el desarrollo de todas las capacidades (físicas, afectivas, intelectuales y sociales). Importancia en el conjunto del sistema educativo por: — El centro debe organizar actividades e interacciones, propiciando experiencias. — El centro debe colaborar con la familia, compartiendo y completando la función educativa. — El centro puede compensar algunas carencias del entorno (función preventiva) Coordinación con E.P.: Asegurar un paso adaptativo, evitar rupturas en el acceso a la educación obligatoria	Primera etapa de educación obligatoria (seis años: 6-12, tres ciclos: 6-8, 8-10 y 10-12) entre EI y ESO. Cambios: Estructura: Primera etapa (no es ya la totalidad de educación obligatoria). Contenido: Iniciar y proseguir la actuación educativa sistemática para favorecer el desarrollo integral niño/a. Coordinación: — Con la ESO — Con la E.I.- Colaboración Escuela-Familia para compensar diferencias adaptativas (niños/as que han cursado o no E.I.)

Tabla VI.2
Aspectos evolutivos y psicopedagógicos

Educación infantil	**Educación primaria**
Creciente control postural (hacia la autonomía motora y la progresiva definición de la lateralidad y el dominio de la motricidad fina: pinza). Descubrimiento de la propia identidad y nociones-en-la-acción (conocimiento sensoriomotor) y acceso a los "conceptos básicos". Progresiva exactitud articulatoria en la denominación de objetos, acciones y personas y desarrollo de la función comunicativa social (autorregulación de la conducta). Paulatina instauración de hábitos (autocuidado) a través de rutinas. Primeros contactos con iguales (hacia el desarrollo de normas de convivencia: el juego, el trabajo cooperativo)	Creciente capacidad de abstracción y nueva construcción de lo real. Creciente dominio de Lenguaje y logro de mayores cotas de autonomía. Mejora notable en interacción social y formación del autoconcepto.

Tabla VI.3
Finalidades educativas y objetivos de la etapa

Educación infantil	**Educación primaria**
Doble finalidad: — Aprovechar al máximo las posibilidades de desarrollo de niños/as, potenciándolas y afianzándolas a través de la acción educativa. — Dotar a los/las niños/as de competencias, destrezas, hábitos y actitudes que puedan facilitar, posteriormente, la adaptación a la E. Primaria *Metas:* — Ámbito psicomotor: progresivo autocontrol y dominio en la representación de la imagen y de las coordenadas espacio-temporales de la acción. — Ámbito cognitivo y lingüístico: estimular y dirigir el paso de lo preverbal a lo verbal, del lenguaje infantil al lenguaje adulto. — Ámbito de relaciones interpersonales, actuación e inserción social: facilitar el desarrollo de la individualidad en el seno de un contexto que demanda adaptación y coordinación social (evitar estereotipos discriminatorios por razón de sexo, raza, clase social, etc.). — Ámbito de equilibrio personal: apoyar el desarrollo y afianzamiento de sentimientos positivos respecto a sí mismo y a sus iguales. — Los objetivos se refieren tanto a capacidades como a ámbitos de experiencias	*Triple finalidad que va a reforzar el afianzamiento progresivo de*: — Autonomía de acción en el medio — Socialización — Adquisición de instrumentos básicos: Tipos de lenguaje-Recursos expresivos para mejorar la capacidad comunicativa. Conceptos-procedimientos-actitudes para interpretar e intervenir activamente en el medio. Experiencias afectivas, motrices, sociales, cognitivas que le conducen a: Una identificación con la cultura. Mayor participación en la vida social del entorno. Los objetivos generales de la E.P. suponen una concreción de finalidades en distintas capacidades, necesarias para alcanzar las mismas finalidades: — Cognitivas — motrices — de equilibrio personal — de relación interpersonal — de participación activa en el entorno

Tabla VI.4
Estructura curricular

Educación infantil	**Educación primaria**
CICLOS Sentido de ciclos: — No existen criterios psicoevolutivos que justifiquen la distribución. — El único salto cualitativo se da en torno a los dos años (acceso a lo simbólico, afianzamiento de la autonomía motora, progreso en el lenguaje e interacciones sociales y descubrimiento de la propia identidad) Dos ciclos: — Psicológicamente aceptable (por el nivel de adquisiciones a los 3 años) y aconsejables por racionalización de la oferta educativa a menores de 6b años, optimización de recursos y cierta diferenciación de los dos ciclos en los elementos curriculares.	*CICLOS* Sentido de ciclo: — Aprendizajes que requieren dos años. — Más de dos cursos (peligro curso como unidad curricular). — Riesgo de dependencia del profesorado. Tres ciclos: 1º Adquisición de destrezas instrumentales/ gran dependencia del tutor/a. 2º Afianzamiento de destrezas instrumentales/ inicio del trabajo cooperativo/menor dependencia del tutor/a. 3º Perfeccionamiento de destrezas instrumentales/Técnicas de dominio de trabajo autónomo respecto del tutor/a.
ÁMBITOS DE EXPERIENCIAS Conocimiento de sí mismo y Autonomía Personal: Progresivo conocimiento de sí mismo/a, autoimagen que va configurando a través de tal conocimiento y capacidad para emplear los recursos personales que dispone en cada momento. Conocimiento del Entorno: Muy ligada a la anterior, ampliación progresiva del entorno del niño/a y conocimiento paulatino de la realidad física y social que va construyendo. Lenguajes: Comunicación y Representación: Sentido de la mediación de las relaciones entre el sujeto y el medio (formas de comunicación verbal, gestual, musical…) — En segundo ciclo (3-6 años) se introducirá una primera aproximación a la Lengua extranjera, a la lectura y la escritura, a las habilidades numéricas básicas, a las tecnologías de la información y comunicación, la expresión visual y musical y la educación religiosa para aquellos niños/as cuyos padres lo deseen. — El sentido de las Áreas es la globalidad.	*ÁREAS DE CONOCIMIENTO* Conocimiento del medio, social, natural y cultural, Educación artística, Educación Física, Lengua castellana, Lengua propia de la Comunidad Autónoma, Lengua extranjera, Matemáticas, Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos y segunda lengua Extranjera, comenzaría a partir del tercer ciclo. Fuentes del curricular: — Objetivos generales — Ámbitos del saber — Información Psicológica — Práctica pedagógica **Transversalidad:** Coeducación, paz, medio ambiente, salud, igualdad de género. Enfoque globalizador, tres momentos: — Síncresis (todos los elementos de forma conjunta). — Análisis (instrumentos de áreas de conocimiento). — Síntesis: Esquemas interpretativos. Situación estudiada: Mejor comprensión. Aplicación a situaciones nuevas

Tabla VI.5
Orientaciones didácticas generales

Educación infantil	Educación primaria
PRINCIPIOS ORGANIZATIVOS Y ORIENTACIONES DIDÁCTICAS GENERALES — Relaciones con las familias (primer contexto de socialización de los niños/as). Es muy importante articular la participación individual y grupal de padres y madres. — El aprendizaje tiene que ser significativo (a partir de la intensa actividad mental y motora en nuevos ámbitos de experiencia que se van abriendo al niño/a). — Desde un enfoque globalizador que dé prioridad a la detección y resolución de problemas interesantes para los niños y niñas. — Mediante el empleo de los mismos procedimientos (ya conocidos) en diferentes situaciones, adoptando el adulto un papel facilitador. — En un clima de seguridad y confianza (relación personal). — Organizando espacios y tiempos en función de la edad (ligados a la actividad). EVALUACIÓN — Evaluación continua del proceso (desde la inicial, con carácter formativo, participación de familias) — Observación (gran importancia)	ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE (CRITERIOS) — Contextualizar — Potenciar significatividad — Atención individualizada — Estrategias de búsqueda, evaluación formativa — Relaciones entre iguales — Clima de aceptación mutua y cooperación — Actividades (ámbito de ciclo y de etapa). EVALUACIÓN (CRITERIOS): — Proceso continuo — Objetivos de ciclo-criterios (Unidad Didáctica. Capacitación y seguimiento) — Medios y actividades diferentes (relación con familias) — Participación del alumno/a — Recogida de información: observación, pruebas, asambleas… — Tutor/a. Informes de evaluación- fin de ciclo — Fin de etapa: Informe individual (paso a la ESO).

En Educación Infantil nuestra unidad didáctica de forma globalizada, lo podemos enfocar a través de los centros de interés, núcleos generadores o proyectos. De todos ellos hablaremos en el tema de las estrategias. A continuación expondremos ejemplos de cada uno de ellos.

En cuanto a los centros de interés no podemos olvidar que su elección debe estar en consonancia con el mundo que rodea a los/as niños/as, es decir, su contexto. Por ejemplo, si los alumnos/as son de zona rural, puede ser muy motivadora y atrayente “la matanza”. Otros centros de interés serían: el cuerpo, la calle, la escuela, las estaciones, los cuentos, la familia, los alimentos, los vestidos, el carnaval, la ciudad y el pueblo, la Navidad, etc. Hemos de considerar también que si se elige la opción de trabajar por centros de interés, sería conveniente establecer desde el principio todos y cada uno de los que se van a trabajar en los distintos niveles de

Educación Infantil, porque puede ser que un mismo centro de interés se trabaje en todos los niveles de un ciclo pero con distinta dificultad en los contenidos o bien que todos sean diferentes en los distintos niveles.

Con respecto a los núcleos generadores, como surgen espontáneamente no se pueden prever, pero pueden ser: el nacimiento de un hermano/a, un animalito o un objeto que lleve una niña o un/a niño/a al aula, un acontecimiento importante en el pueblo o en el aula, etc.

Por último los proyectos, algunos posibles pueden ser: una excursión, una fiesta, una obra de teatro, un museo, una comida de convivencia, etc.

3.2. Contenido de la unidad

La unidad didáctica debe constar de dos apartados:

A. *Diseño de la unidad*. Se entiende por diseño todo lo relativo a la expresión de las intenciones educativas y al modo de llevarlas a la práctica docente.

B. *Desarrollo de la unidad.* Por desarrollo se entiende esa misma práctica en el aula, en cuanto desarrollo del currículo en el aula.

Los elementos que forman parte de una unidad didáctica son los siguientes (García González, 1994):

A. Diseño de la unidad
   1. Título de la unidad
   2. Identificación de la unidad-ubicación
   3. Evaluación inicial
   4. Objetivos didácticos (derivados de los objetivos generales de etapa y terminales de ciclo)
   5. Competencias (solo en E. Primaria)
   6. Contenidos: conceptos, procedimientos y actitudes, valores y normas
   7. Materiales y recursos
   8. Organización espacio-temporal

B. Desarrollo de la unidad (9):
   - Actividades por semana
   - Actividades por rincones, espacios o zonas
   - Actividades por talleres

C. Evaluación de la unidad:
   - Capacidades de las alumnas/os
   - Práctica docente

3.2.1. Título de la unidad

La unidad didáctica debe tener un título interesante y motivador para el alumno que le invite a implicarse en el tema. Puede formularse como un enunciado o como problema o interrogante.

3.2.2. Identificación de la unidad

Los elementos que se incluyen en este apartado son los siguientes:

1. El tema, centro de interés, proyecto, etc. de que trata la unidad.
2. El ciclo y el nivel al que va dirigida la unidad.
3. El momento temporal en que se pretende llevar a cabo (mes en el que se impartirá)
4. Duración de la unidad (un mes, una quincena, una semana etc.)

3.3.3. Evaluación inicial

La evaluación inicial constituye una fase previa a la aplicación de la unidad didáctica. Ha de repetirse cada vez que se inicia una nueva unidad didáctica, un nuevo núcleo temático o unos contenidos que en principio son desconocidos para el alumno/a. Con esto, se trata de obtener información concreta sobre cuál es el estado de los niños/as en relación con esos contenidos que vamos a trabajar. De esta manera se podrá reforzar, aumentar o cambiar algún elemento de la unidad didáctica elaborada (objetivos, contenidos, actividades, etc.).

Hemos dicho que lo más adecuado es tener elaboradas las unidades didácticas desde el comienzo del curso y en la medida que se van aplicando, podemos ir reformando y adaptándola al grupo que tenemos, así como a los conocimientos previos que poseen.

Una técnica que se suele emplear es presentar al niño/a una lámina motivadora relacionada con el tema de la unidad y formularles preguntas en torno a ella; en función de sus respuestas iremos modificando y adaptando los objetivos y contenidos de nuestra unidad.

Otra técnica puede ser el formular actividades en forma de juego en las que niños/as manifestarían sus conocimientos previos sin apenas darse cuenta. De cualquier forma es función del docente emplear el método que considere oportuno y dejar sus hallazgos por escrito y formando parte de la unidad.

3.3.4. Objetivos didácticos

Éstos presiden las unidades didácticas y deben ir encaminados a que los estudiantes construyan criterios sobre las propias habilidades y competencias en campos específicos del conocimiento.

Para Educación Primaria, hay que partir de los objetivos generales de etapa establecidos en la LOE para la etapa de Educación Primaria y los objetivos para cada una de las áreas/materias recogidas en los Decretos de enseñanzas mínimas propuestos por la Administración educativa (Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre y Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre).

Para Educación Infantil recurrimos a LOE, donde se establecen los objetivos generales de etapa y áreas para la Educación Infantil:

Los indicados son los objetivos generales de la etapa, que han de ser alcanzados al finalizar la etapa, pero previamente han de ser secuenciado y distribuidos en los ciclos de que consta la etapa. Además cada área curricular cuenta con una serie de objetivos propios que hay que trabajar en cada ciclo educativo.

Los objetivos didácticos hacen referencia a unos contenidos específicos, los de la unidad didáctica. Determinan y precisan el aprendizaje que se espera que alcancen los alumnos en función de los contenidos concretos de la unidad didáctica (Martínez y Martínez, 1995).

Los objetivos didácticos se deben referir a los tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Pero ¿cuál es el proceso de transformar los objetivos terminales de ciclo en objetivos didácticos? En el tema de los Proyectos de Centro y elementos del curriculum, ya adelantamos algo sobre este proceso. En el Proyecto Educativo de Centro se adaptan los objetivos de etapa y áreas del D.C.B. a las características y necesidades del centro, distribuyéndolos por ciclos a través de un proceso de análisis, adecuación y contextualización (existen diferentes métodos para la contextualización de los objetivos). Posteriormente, los profesores de ciclo se reúnen y deciden qué objetivos van a trabajar en cada nivel o si se va a trabajar un mismo objetivo en los diferentes niveles pero con distinto grado de profundidad.

Los objetivos terminales de ciclo (los ya analizados, adaptados y contextualizados) nos servirán de punto de partida para la elaboración de los objetivos didácticos. De un objetivo terminal derivarán dos o más objetivos didácticos.

Para la elaboración de una unidad didáctica hemos de tomar al menos un objetivo general de ciclo y uno o dos por cada área curricular. Hemos de aclarar que es-

tos objetivos no se suelen alcanzar con una sola unidad didáctica, sino que precisan ser trabajados en más de una unidad.

Existen diferentes maneras de formular un objetivo didáctico. Los objetivos didácticos señalan el tipo y grado de aprendizaje que los alumnos deben conseguir en relación con unos contenidos, por tanto su formulación puede acomodarse a uno de los siguientes formatos:

a "el alumno (descripción del resultado de aprendizaje esperado), a propósito de… (contenido específico)".

b Infinitivo + complemento directo (contenido específico) + finalidad

De cualquier forma no es tan fundamental la redacción del objetivo como que el profesor sepa expresar y enterarse de lo que quiere conseguir. A continuación expondremos una lista de verbos que indican conceptos, procedimientos y actitudes para que nos sirvan al elaborar cada uno de los tipos de objetivos didácticos.

Tabla VI.6
Tipos de objetivos

CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
Analizar	Confeccionar	Adquirir el hábito de
Aplicar	Contrastar	Apreciar
Comentar	Crear	Aceptar
Comparar	Construir	Conseguir
Conocer	Caracterizar	Cooperar
Clasificar	Diferenciar	Colaborar
Dibujar	Diseñar	Habituarse
Distinguir	Elaborar	Interesarse
Enumerar	Interpretar	Sentir
Explicar	Manejar	Solidarizarse
Generalizar	Ordenar	Tolerar
Inferir	Resumir	Valorar
Etc.	Etc.	Etc.

Aunque existen distintos modelos de enumerar los objetivos didácticos, nosotros vamos a tomar como ejemplo el que al final de cada uno se pone entre paréntesis el tipo que es: conceptual (c), procedimental (p), o actitudinal (a). Además deben aparecer objetivos de cada una de las áreas, aunque sin diferenciarlas por escrito.

Tabla 7
EJEMPLO DE OBJETIVOS DIDÁCTICOS (García González, 1994)

Unidad didáctica: El cuerpo (4 años)
Ejemplos de objetivos didácticos posibles: Conocer las partes del cuerpo: cabeza, tronco y extremidades (C) Reconocer la función y utilidad de sus partes externas (C) Enumerar los sentidos (C) Utilizar los sentidos para observar y explorar su propio cuerpo y el de los demás (P) Aceptar las limitaciones propias (A) Aprender canciones relativas al cuerpo (C) Producir sonidos con el propio cuerpo (P) Disfrutar con el canto (A) Conocer el número 1 (C) Realizar obras plásticas utilizando las técnicas del estampado y modelado (P) Interesarse por explorar objetos y contarlos (A) Reconocer el color rojo (C)

Pongamos un ejemplo para la Educación Primaria.

Tabla VI.8
Ejemplo de concreción de los objetivos

BJETIVO GENERAL DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA	**OBJETIVO ÁREA CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL**	**OBJETIVOS DIDÁCTICOS**
Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.	Comportarse de acuerdo con los hábitos de salud y cuidado personal que derivan del conocimiento del cuerpo humano, mostrando una actitud de aceptación y respeto por las diferencias individuales (edad, sexo, características físicas y personalidad).	Conocer los principales órganos del cuerpo, su localización y su función. Reconocer los factores que favorecen la salud y factores que la perjudican. Resolver problemas a partir de la observación. Adoptar conductas favorables a la higiene y a la salud.

3.3.5. Competencias básicas

La LOE, en su título Preliminar, concede especial importancia a la inclusión de las competencias básicas como componente del currículo. Las competencias básicas, que se incorporan por primera vez a las enseñanzas mínimas, permiten identificar los aprendizajes que se consideran imprescindibles para poder aplicar los saberes adquiridos. Los jóvenes al finalizar la enseñanza obligatoria deben haber desarrollado estas competencias para lograr su realización personal, poder ejercer una ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaces de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

La introducción de las competencias en el currículum se plantea para la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria y no presentan una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas o materias y el desarrollo de ciertas competencias. Cada área debe contribuir al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se puede alcanzar a través del trabajo en varias áreas o materias.

El argumento dado para implantar las competencias básicas en el currículo es permitir a los profesores y estudiantes la integración de los aprendizajes formales, informales y no formales; completar los aprendizajes adquiridos con los distintos tipos de contenidos y utilizarlos en diferentes situaciones y contextos, así como inspirar las decisiones relativas al proceso de enseñanza/aprendizaje.

En la LOE se identifican ocho competencias básicas de acuerdo con la propuesta realizada por la Unión Europea, reflejadas en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre y Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre:

a **Competencia en comunicación lingüística**. Se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta. Esta competencia está presente en la capacidad de convivir y de resolver conflictos de forma pacífica en la comunidad escolar. El desarrollo de la competencia lingüística comporta, también, el dominio de una lengua extranjera.

b **Competencia matemática**. Implica el conocimiento y manejo de los números, operaciones básicas, símbolos y formas de expresión y razonamiento matemático; resolución de problemas provenientes de situaciones cotidianas y toma de decisiones. En definitiva, el estudiante puede integrar el conocimiento matemático con otros tipos de conocimientos para dar una mejor respuesta a las situaciones de la vida real.

c **Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.** Representa el desarrollo y aplicación del pensamiento científico-técnico para interpretar la información que se recibe y para tomar decisiones con autonomía personal. Asimismo implica la utilización de valores y criterios éticos asociados a la ciencia y al desarrollo tecnológico (recursos naturales, medio ambiente, consumo racional y responsable, etc.).

d **Tratamiento de la información y competencia digital.** Supone ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes, así como las herramientas tecnológicas; también tener una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible.

e **Competencia social y ciudadana.** Esta competencia hace posible comprender la realidad social que viven los estudiantes, afrontar la convivencia y los conflictos utilizando el juicio ético y poder ejercer la ciudadanía para poder construir la paz y la democracia (actitud constructiva, solidaria y responsable ante los derechos y obligaciones cívicas).

f **Competencia cultural y artística.** Conocimiento básico de las principales técnicas, recursos y convenciones de los diferentes lenguajes artísticos, así como las obras y manifestaciones más destacadas del patrimonio cultural. Se refiere a la habilidad para apreciar y disfrutar con el arte y las manifestaciones culturales, aplicación de habilidades de pensamiento convergente, deseo y voluntad de cultivar la propia capacidad estética y creadora y un interés por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, de la propia comunidad y de otras comunidades.

g **Competencia para aprender a aprender.** Implica la conciencia, gestión y control de las propias capacidades y conocimientos para conseguir un pensamiento estratégico, capacidad de cooperar, autoevaluarse, y el manejo de un conjunto de recursos y técnicas de trabajo intelectual.

h **Autonomía e iniciativa personal.** Ser capaz de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico.

La Educación Infantil no tiene competencias, así que no aparecen en una unidad didáctica de esta etapa educativa.

Presentamos a modo de ejemplo para el área de Conocimiento del medio natural, social y cultural de Educación Primaria los objetivos correspondientes y las competencias agrupadas:

Tabla VI.9
Objetivos del área de conocimiento del medio natural, social y cultural y competencias asociadas

OBJETIVOS DEL ÁREA CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL	COMPETENCIAS BÁSICAS
• Identificar los principales elementos del entorno natural, social y cultural, analizando su organización, sus características e interacciones y progresando en el dominio de ámbitos espaciales cada vez más complejos. • Comportarse de acuerdo con los hábitos de salud y cuidado personal que se derivan del conocimiento del propio cuerpo humano, mostrando una actitud de aceptación y respeto por las diferencias individuales (edad, sexo, características físicas, personalidad). • Participar en actividades de grupo adoptando un comportamiento responsable, constructivo y solidario, respetando los principios básicos del funcionamiento democrático. • Reconocer y apreciar la pertenencia a grupos sociales y culturales con características propias, valorando las diferencias con otros grupos y la necesidad del respeto a los Derechos Humanos. • Analizar algunas manifestaciones de la intervención humana en el medio, valorándola críticamente y adoptando un comportamiento en la vida cotidiana de defensa y recuperación del equilibrio ecológico y de conservación del patrimonio cultural. • Reconocer en el medio natural, social y cultural, cambios y transformaciones relacionados con el paso del tiempo e indagar algunas relaciones de simultaneidad y sucesión para aplicar estos conocimientos a la comprensión de otros momentos históricos. • Interpretar, expresar y representar hechos, conceptos y procesos del medio natural, social y cultural mediante códigos numéricos, gráficos, cartográficos y otros.	• **Competencia social y ciudadana** (emociones y sentimientos en relación con los demás, diálogo, resolución de conflictos, uso de convenciones sociales). • **Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico** (definir problemas, estimar soluciones, elaborar estrategias, diseñar investigaciones, analizar resultados y comunicarlos). • **Tratamiento de la información y competencia digital** (leer un mapa, interpretar un gráfico, observar un fenómeno, utilizar una fuente histórica, adquisición de vocabulario específico, etc.). • **Competencia para aprender a aprender** (técnicas para organizar, memorizar y recuperar la información, reflexión sobre lo aprendido,...). • **Competencia artística y cultural** (conocimiento de las manifestaciones culturales, valoración de su diversidad, etc.). • **Autonomía e iniciativa personal** (aprender a tomar decisiones desde el conocimiento de uno mismo tanto en el ámbito escolar como personal). • **Competencia matemática** (usar medidas, escalas, tablas o representaciones gráficas).

• Identificar, plantearse y resolver interrogantes y problemas relacionados con elementos significativos del entorno, utilizando estrategias de búsqueda y tratamiento de la información, formulación de conjeturas, puesta a prueba de las mismas, exploración de soluciones alternativas y reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje. • Planificar y realizar proyectos, dispositivos y aparatos sencillos con una finalidad previamente establecida, utilizando el conocimiento de las propiedades elementales de algunos materiales, sustancias y objetos. • Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y como instrumento para aprender y compartir conocimientos, valorando su contribución a la mejora de las condiciones de vida de todas las personas.	

3.3.6. Contenidos: conceptos, procedimientos y actitudes, valores y normas

Los contenidos son el conjunto de saberes que el alumno debe obtener de manera significativa para promover su desarrollo personal y social. Existe una conexión muy estrecha entre los contenidos y los objetivos educativos. Son dos caras de una misma realidad, la cultura que se desea que alcance el alumno (objetivos), y la que se produce en el entorno escolar (contenidos).

Tradicionalmente se ha asociado el término contenido al ámbito de los conceptos, datos o informaciones. Pero esta concepción de contenidos debe ser ampliada al conjunto de procedimientos, así como las actitudes, valores y normas. Por tanto, actualmente la concepción de contenido abarca los conceptos, procedimientos y actitudes que son una realidad indisociable.

Los contenidos se presentan en el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas (aparecen solo contenidos para el segundo ciclo de la Educación Infantil para todo el estado, aún deben publicarse los del primer ciclo). Están agrupados por áreas que en el caso de la Educación Infantil son: Conocimiento de sí mismo y Autonomía Personal, Conocimiento del Entorno y Lenguajes: Comunicación y Representación.

La LOE determina que los contenidos educativos de la Educación Infantil se organizarán en áreas correspondientes a ámbitos propios de la experiencia y del desarrollo infantil y se abordarán por medio de *actividades globalizadas* que tengan *interés* y *significado* para los niños y niñas.

De acuerdo con lo establecido en el artículo 18, Capítulo II, de la LOE, las áreas de la Educación Primaria serán las siguientes: Conocimiento del medio natural, social y cultural, Educación Artística, Educación Física, Lengua castellana, Lengua oficial propia de la Comunidad autónoma, en su caso, Lengua extranjera,.; Matemáticas, Educación para la Ciudadanía y los derechos humanos (en 5º o 6º) y segunda lengua extranjera (comienza a partir del tercer ciclo). Los contenidos para la Educación Primaria tienen un carácter instrumental, lingüístico, científico, tecnológico, estético, así como los valores que sirven para la formación integral de los alumnos. Los contenidos se distribuyen por áreas, para cada ciclo y por bloques de contenido (Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, Anexo I).

Pero los contenidos no constituyen un temario que hay que seguir en el orden presentado ni constituyen unidades compartimentadas que deban ser desarrolladas como tales dentro de la programación. Contiene lo que se quiere que un profesor tenga en cuenta a la hora de elaborar sus programaciones.

La LOE señala también, que se debe fomentar una primera aproximación a la lengua extranjera en los aprendizajes del segundo ciclo de la Educación Infantil, especialmente en el último año. Asimismo, se debe fomentar una primera aproximación a la lectura y a la escritura, así como experiencias de iniciativa temprana en habilidades numéricas básicas, en la tecnología de la información y la comunicación y en la expresión visual y musical. En consecuencia, hemos de tener en cuenta todo esto cuando programemos nuestras unidades didácticas.

Para la utilización de los contenidos en las U.D. será necesaria su organización previa, es decir, su adaptación a las características de un determinado grupo de alumnos (contextualización), así como su organización (secuenciación)

En las programaciones de aula se deben acotar, seleccionar y ordenar los contenidos que se consideren más adecuados en función de las unidades didácticas y son los pilares provocadores de aprendizajes posteriores. Como dice Stenhouse (1984) es poner a disposición del estudiante una selección de la cultura. Los criterios de utilidad, significación, adecuación, la globalización y la interdisciplinariedad, son considerados actualmente, muy necesarios para tal selección.

El Ministerio de Educación y Ciencia (1992) define los diferentes tipos de contenidos:

Concepto: contenido de aprendizaje referido al conjunto de objetos, hechos o símbolos que tienen ciertas características comunes. En Educación Infantil son más bien nociones que conceptos propiamente dichos.

Procedimientos: contenidos de aprendizaje referidos a un conjunto de acciones ordenadas y orientadas a la consecución de una meta. Son contenidos procedimentales las destrezas, las técnicas, los métodos y las estrategias

Actitud: Disposición interna de la persona a valorar favorable o desfavorablemente una situación, un hecho, etc.; predisposición a actuar, tendencia estable a comportarse de determinada manera.

Normas: Pautas de conducta o criterios de actuación que derivan de unos valores determinados

Valores: Contenidos de aprendizaje referidos a creencias sobre aquello que se considera deseable. Principios normativos de conducta que provocan determinadas actitudes.

En cada unidad didáctica deben aparecer los tres tipos de contenido y como han de ser unidades globalizadas hemos de trabajar las tres las áreas.

Una vez seleccionados los contenidos a impartir es necesario organizarlos para contribuir a la consecución de los objetivos. En la organización de los contenidos podemos elegir un enfoque globalizado, disciplinar o interdisciplinar. Esta labor debe ser realizada por el equipo educativo considerando la coherencia y continuidad en el proceso de enseñanza/aprendizaje, la atención a las características psicológicas de los estudiantes, la relevancia social y cultural de los contenidos y su funcionalidad. En Educación Primaria debemos optar por una organización globalizada en el primer ciclo e iniciar la organización interdisciplinar a partir del segundo y tercer ciclo.

3.3.6.1. Secuenciación de los contenidos

Está condicionada por el papel que hagamos jugar a la conceptualización e interpretación de la experiencia y las teorías psicodidácticas, al implicar formas de secuenciación diferentes. Del Carmen (1996) presenta distintos criterios para la secuenciación de los contenidos:

1. **Criterios de secuenciación derivados de las teorías evolutivas**. Estas teorías permiten describir e interpretar las pautas de desarrollo humano y proporcionan criterios útiles para adecuar éstas a las capacidades de los alumnos/as a los que van dirigidos. En la teoría de los estadios de Piaget

se distinguen cuatro niveles principales: **inteligencia sensoriomotora** (0-18 meses), **inteligencia preoperatoria** (18 meses-7 años), **operaciones concretas** (7-12 años) y **operaciones formales** (12 años en adelante). Estos niveles de desarrollo permiten determinar, a grandes rasgos, el momento a partir del cual los alumnos/as poseen la capacidad intelectual para iniciar su aprendizaje y nos son útiles para seleccionar y establecer las secuencias de los contenidos que deben enseñarse. Sin embargo, investigaciones recientes han demostrado que en la resolución de tareas escolares no sólo influye la estructura lógica, sino también los conocimientos previos que posean los alumnos.

2. **Criterios de secuenciación derivados del análisis de tareas**. En estas teorías se parte del análisis de las destrezas que los alumnos/as han de dominar al término de la enseñanza, de sus componentes de ejecución y/o de los procesos cognitivos implicados. En unos primeros momentos estas teorías tuvieron un marcado carácter conductista: la tarea inicial se descompone en objetivos de ejecución cada vez más simples dando lugar a jerarquías de aprendizaje. Según Gagné y Briggs, el alumno/a debe partir de habilidades de requisito inferior, para ir ascendiendo por los distintos niveles de jerarquía. Pero la influencia del paradigma cognitivo y del enfoque de procesamiento de la información ha permitido un nuevo modelo en el análisis de tareas:

   > *"El análisis de tareas planteado de esta forma requiere dos procesos fundamentales: la identificación de las estructuras de información necesarias para la ejecución de la tarea y la identificación de las estrategias cognitivas y los procedimientos que deben aplicarse a la información para generar la ejecución deseada" (Del Carmen, 1996:55).*

3. **Criterios de secuenciación derivados del análisis de contenido**. Estos procedimientos permiten establecer secuencias de enseñanza que parten del contenido a enseñar, de su organización lógica o psicológica o de ambas a la vez (Coll y Rochera, 1990). En este procedimiento se parte de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel y de otras aportaciones, como la de Bruner, sobre la utilización de ideas-eje en la estructuración de las secuencias de contenidos, o las ideas previas que poseen los alumnos/as en relación con los conceptos enseñados. Martínez y Martínez (1995) emplean este criterio con el nombre de **unidades de secuenciación logocéntricas**.

4. Otro de los procedimientos utilizado en la secuenciación de los contenidos es el de la **Teoría de la Elaboración**. Es una teoría que integra dife-

rentes aportaciones: de Gagné adopta la noción de requisito de aprendizaje (unos conocimientos deben adquirirse antes que otros); de Bruner toma la noción de currículo en espiral (ideas-eje); de la psicología cognitiva toma el concepto de esquemas de conocimiento y los componentes metacognitivos (estrategias de aprendizaje) y la mayor influencia la recibe de las teorías de Ausubel.

Proceso para formular los contenidos didácticos:

A) Suprimiendo el verbo al objetivo didáctico conceptual, aparece el contenido de concepto. Por ejemplo:

Objetivo didáctico conceptual:

— Conocer el círculo como forma plana

Contenido conceptual:

— Forma plana: el círculo

B) Modificando la terminación del verbo que aparece en el objetivo didáctico, añadiendo “-ción” y “-miento”

Pongamos por caso los siguientes verbos:

- Explorar – exploración
- Identificar – identificación
- Construir – construcción
- Utilizar – utilización
- Percibir – percepción
- Discriminar – discriminación
- Mantener – mantenimiento
- Planificar - planificación

Objetivo didáctico de procedimiento:

— Identificar el propio nombre en objetos habituales del aula

Contenido procedimental

— Identificación del propio nombre en objetos habituales del aula

C) Igual mecanismo se utiliza en las actitudes, valores y normas, sustituyendo las terminaciones verbales “-ar”, “-er”, “-ir”, por: “-o”, “-e”, “-es”, “-ado”, o “-ción”, según el caso.

Así tendremos:

- Valorar – valoración
- Interesarse – interés

- Cuidar – cuidado
- Gustar – gusto
- Esforzarse – esfuerzo
- Respetar – respeto

Objetivo didáctico actitudinal:

— Esforzarse por mejorar las propias producciones lingüísticas

Contenido actitudinal

— Esfuerzo por mejorar las propias producciones lingüísticas

Los objetivos, preceden normalmente a los contenidos en la unidad didáctica, no solo por los procedimientos que hemos planteados, sino por una cuestión lógica, pues primero se formula el objetivo que pretendemos alcanzar, para después decidir el contenido más adecuado. Aunque generalmente lo que se hace antes de planificar la unidad didáctica es tener en mente qué pretendemos trabajar.

Por lo dicho anteriormente, conviene hacer un bosquejo de los contenidos que pensamos trabajar en la unidad didáctica, reflejando la relación y subordinación de unos con otros, para que así con un golpe de vista, el profesor/a pueda tener presente el contenido que debe trabajar. Una técnica que viene muy bien para ilustrar esa estructuración de los contenidos son los mapas conceptuales, que por supuesto se suelen incluir en la unidad.

3.3.7. Recursos y materiales didácticos

Se refiere a los distintos instrumentos que permiten desarrollar en las condiciones más adecuadas, los contenidos programados y la consecución de los objetivos didácticos, facilitando el trabajo de todos los participantes en el proceso de enseñanza/aprendizaje. La elección y forma de utilizar los diversos recursos educativos contienen de forma implícita determinados valores y actitudes que debemos analizar, cuestionar y consensuar al elaborar el Proyecto educativo para no incurrir en contradicciones.

Los recursos deben adaptarse a las necesidades del momento y a las características de los alumnos/as. También debemos considerar que la variedad en el uso del material amplía el campo de aprendizaje del alumno y la repetición del mismo refuerza el aprendizaje; y que a mayor diversificación de materiales nos encontramos con mayores posibilidades de atender a la diversidad.

Zabala (1995:174) tipifica los materiales curriculares según el ***ámbito de intervención*** al que se refieren, según su **intencionalidad o función**, según los **contenidos** que desarrollan y según el tipo de **soporte** que utilizan.

— Los diferentes **ámbitos de intervención** hacen referencia a aspectos generales relacionados con todo el sistema educativo; otros afectan a decisiones en el marco general de la escuela (proyectos educativos y curriculares); y otros se sitúan en el ámbito del aula.

— La **intencionalidad o función** nos permite distinguir entre materiales con diferentes pretensiones: orientar, guiar, ejemplificar,... Ejemplos: libros o artículos, guías didácticas, materiales audiovisuales.

— Según los **contenidos**, podemos encontrar materiales que posibilitan la perspectiva globalizadora o, por el contrario, otros con enfoques claramente disciplinares. También existen materiales específicos vinculados a contenidos conceptuales (libros de texto, programas audiovisuales, juegos didácticos), procedimentales (programas informáticos, cuadernos de trabajo, acuarios, terrarios, fichas autocorrectivas, juegos de estrategia,...) y actitudinales (programas multimedia para educación vial, juegos de simulación,...).

— En cuanto al **soporte**, papel para la transmisión de información o en forma de libros de texto, pizarra, proyección estática (diapositivas, transparencias), proyección en movimiento (vídeo, informática, multimedia, etc.)

El material curricular lo conforman todos los medios que con una finalidad didáctica facilitan la consecución de los objetivos marcados en cada unidad didáctica. Su utilización ha de estar condicionada por su capacidad para motivar al alumnado, conectar con la realidad, desarrollar aspectos formativos y facilitar los aprendizajes.

En Educación Infantil, los materiales pueden seleccionarse de entre la amplia gama que ofrece el centro, el mercado, la naturaleza, el que los alumnos/as aporten o traigan de sus casas e incluso el material que no sirva. Pueden ser (Rodríguez Serrano, 2004):

- De finalidad didáctica: puzles, rompecabezas, juegos de construcción, encajables, cuentos, lápices, fichas, libros, plastilina, etc.
- Materiales de desecho: cajas, pinzas, botes, botones, chapas, etc.
- Materiales proveniente de la naturaleza: piedras, agua, tierra, semillas, hojas, caracolas, algodón, piñas, arena etc.

- Materiales para la dramatización: títeres, guiñol, disfraces, caretas, etc.
- Material visual y representativo: diapositivas, filminas, franelogramas, etc.
- Material audio: radio, casete, instrumentos musicales
- Material audiovisual: televisión, películas de dibujos animales, ordenador, etc.

La utilización de cualquier tipo de material estará supeditada a su sentido práctico y a su capacidad para estimular:

— El desarrollo de habilidades básicas
— La exploración del entorno
— Los procesos de descubrimiento
— La correcta utilización de los objetos
— El aprendizaje a través del juego
— La creatividad y la imaginación

En la unidad didáctica debe especificarse cuáles son los materiales que se precisan para poder llevarla a cabo, tanto por parte del profesor/a como por parte del alumno/a.

Así mismo, es importante tener en cuenta los materiales y recursos de que dispone el centro a la hora de precisar las actividades, puesto que si no es así se corre el riesgo de preparar actividades que por falta de medios no podrán realizarse.

3.3.8. Organización espacio-temporal

La adecuada distribución del espacio y del tiempo es fundamental en el desarrollo de la práctica docente.

Para la organización del tiempo, en función de actividades y hábitos a desarrollar, ha de tenerse en cuenta los siguientes aspectos:

— La edad de los niños/as
— Sus posibilidades y capacidades individuales
— El índice de fatiga
— Los ritmos de trabajo
— Las necesidades biológicas (descanso, sueño, comida, actividad)
— Intereses y motivaciones

El tiempo es una variable que requiere una cuidadosa atención por parte del docente a la hora de programar la unidad didáctica. El tiempo ha de permitir la experimentación del niño/a con los objetos, con las situaciones y con los acontecimientos de una forma intencional u ocasional. Es a través de esa experimentación como el niño/a va construyendo su concepto del tiempo. El tiempo para el niño/a de educación Infantil no tiene una dimensión cronológica, sino experiencial, existencial.

En consecuencia no hay que olvidar que el tiempo para el niño/a es genuinamente personal ya que responde a su ritmo vital y le permite vivir plenamente su relación con las personas que le cuidan y atienden y que conviven con él y satisfacer sus necesidades e intereses de todo tipo, de movimiento, exploración, fabulación, fantasía, de conocimiento, etc.

En las unidades didácticas se debe señalar:

a La organización de espacio

b La organización del tiempo (solo si el desarrollo de la unidad didáctica trae consigo un cambio significativo en el horario general del aula)

Tabla VI.10
Ejemplo de organización espacio-temporal
en la unidad didáctica

Ejemplos

Unidad didáctica: El cuerpo humano

En el aula se organizan dos espacios (rincones) que permanecerán únicamente el tiempo que dure la unidad didáctica:

- Rincón de la peluquería
- Rincón de disfraces

Unidad didáctica: El tren

Dos días se dedicarán a viajar en tren; lo que supone un cambio en el horario del aula que se dejará reflejado en la unidad didáctica

En cuanto al tiempo que debe durar una unidad didáctica, es una decisión condicionante de toda la puesta en práctica de la unidad. Suele oscilar entre dos extremos: unidades que ocupan todo el curso escolar y unidades que pueden ocupar un par de jornadas. Generalmente se extienden entre diez, quince días o un mes. Con-

forme la madurez del alumno/a aumenta, las unidades pueden afrontarse con un formato más breve.

La distribución del tiempo se ve condicionada por factores como los siguientes (Fernández, 2002):

1. Las dificultades conceptuales del tema, que supondrán un mayor o menor número de actividades.
2. La dinámica de trabajo y los tipos de actividades. Un torbellino de ideas tiene una duración menor que un trabajo experimental y un debate con puesta en común suele durar más que una explicación del profesor/a.
3. La madurez de los alumnos/as y el estilo de trabajo al que están acostumbrados. Una misma tarea al principio y al final del curso suele implicar tiempos bastante diferentes.

De todas formas, hay que tener en cuenta que el aprendizaje se realiza en el interior de cada uno de los alumnos/as y en consecuencia, es un proceso mental personal. Se debe buscar todos los elementos externos que ayuden a estimular esa actividad intelectual.

Por último hemos de considerar que aprender "significativamente" es lento y enseñar más cosas no implica que se aprendan muchas cosas.

4. DESARROLLO DE LA UNIDAD: ACTIVIDADES

El principio de actividad es fundamental en la enseñanza actual. En las experiencias de aprendizaje se deben tener en cuenta los siguientes principios de la enseñanza: de lo próximo a lo distante, de lo fácil a lo difícil, de lo conocido a lo desconocido, de lo individual a lo general, de lo concreto a lo abstracto.

No se puede planificar las actividades como experiencias de aprendizaje, de forma arbitraria, sino que se necesita un análisis previo de qué se quiere desarrollar y en qué momento se introducen las diversas actividades.

Imbernón (2004), expone una guía para seleccionar actividades, considerando que el profesorado debe seleccionar cuáles son las actividades imprescindibles en el proceso.

Guía orientadora para seleccionar tareas:

1. Las actividades han de ser coherentes y desarrollar la capacidad que se pretende.
2. Han de ser el máximo de significativas y agradables para las alumnas y alumnos.
3. Han de ser adecuadas al desarrollo y las posibilidades del grupo y del alumnado.
4. Para conseguir algo existen muchas actividades diferentes.
5. La misma actividad puede dar diversos resultados y tener consecuencias imprevisibles.
6. Se ha de rechazar la generalización y la creencia en la omnipotencia de un tipo de actividad.
7. Las actividades también han de tener un orden y una estructuración de las experiencias suscitadas para conseguir el equilibrio y la continuidad de la enseñanza.
8. Las actividades han de seleccionarse en virtud de su aplicabilidad a la vida y de la importancia que tiene para el desarrollo del alumnado en el medio social.
9. Se le ofrezca o no al alumnado la participación en la planificación de las actividades, éste siempre hará una selección de las experiencias en función de sus criterios de convivencia y utilidad.

La manera de presentar las actividades en una unidad didáctica puede realizarse de diferentes formas, siempre teniendo en cuanta los objetivos y contenidos didácticos planteados, pueden ser: por semanas, por rincones, por talleres, por capacidades motrices, cognitivo-lingüísticas, equilibrio personal, relación social, etc.

Existen diferentes tipologías para identificar las tareas escolares. Doyle (1983) presenta una clasificación de las actividades, muy utilizada en la actualidad, en función de las operaciones cognitivas implicadas en la realización:

- **Tareas de memorización**: los alumnos/as reproducen la información previamente presentada.
- **Tareas de procedimiento o rutinas**: los alumnos/as aplican una fórmula estandarizada o algoritmo para generar una respuesta.
- **Tareas de comprensión***:* los alumnos/as pueden desplegar tres tipos de conducta: reconocer una versión de la información previamente presentada, aplicar procedimientos a problemas nuevos o decidir entre varios procedimientos y sacar inferencias de la información presentada.
- **Tareas de opinión**: los alumnos/as manifiestan sus preferencias hacia algo.

Rosenshine y Meister (1992) proponen una clasificación bastante simple sobre las actividades, distinguiendo entre tareas bien estructuradas y tareas poco estructuradas. En las primeras el producto final es invariable y fácilmente evaluable. En las segundas los alumnos/as deben de interpretar, transformar y modificar las orientaciones del profesor para realizar la tarea. Zahorit (1994) manifiesta que las tareas bien estructuradas tienen como finalidad la adquisición de conocimiento y se basan en una concepción conductista del aprendizaje; mientras que las poco estructuradas tienen como objetivo la organización interna del conocimiento de los alumnos/as y se apoyan en una concepción constructivista del aprendizaje.

Los tipos de actividades que más se suelen emplear en una unidad didáctica son las siguientes:

a) **Actividades de introducción motivación**: Sirven para introducir al alumno/a en el aspecto de la realidad que va a trabajar. Para fomentar su curiosidad, hay que darle un enfoque interesante y un planteamiento de utilidad. Han de estar vinculadas a su entorno social, cultural, económico y físico en el que se desenvuelve el niño.

b) **Actividades de conocimientos previos**: Son aquellas que utilizamos para conocer si los conocimientos que tienen nuestros alumnos/as sobre los contenidos a trabajar en nuestra unidad, son certeros o erróneos. La asamblea es un buen momento para llevar a cabo este tipo de actividades utilizando la pregunta, o a través de la dramatización o con juegos, etc.

c) **Actividades de desarrollo**: Son aquellas que se planifican para toda la clase y permiten conocer conceptos, procedimientos y actitudes, valores y normas.

d) **Actividades de ampliación**: Son las que se emplean una vez superadas las anteriores y sirven para ampliar su bagaje de conocimientos, respecto a los contenidos que se han trabajado en la unidad didáctica. Se programan para aquellos alumnos/a que tienen un ritmo más rápido de aprendizaje. Un alumno/a aburrido/a distorsiona tanto como un alumno descolgado, y para ellos deberemos/as tener actividades adecuadas.

e) **Actividades de necesidades educativas especiales**: Son las que programamos para los alumnos/as que no han adquirido los conocimientos trabajados y también para los alumnos/as integrados tardíamente en el sistema educativo.

Actividades por semana

Las actividades de cada semana van dirigidas a trabajar un aspecto determinado de la unidad didáctica. En los primeros días se suele emplear experiencias motivadoras para los niños/as.

El maestro/a deben tener claro que en cada unidad didáctica han de trabajarse todas las áreas curriculares si la UD es globalizada.

Al formular las actividades se debe indicar en la situación de aprendizaje en la que se van a realizar, si son:

A.I.: Actividad individual

A.P.G.: Actividad en pequeño grupo

A.G.G.: Actividad en Gran Grupo

Actividades por espacios, rincones o zonas (Para Educación Infantil y si se estima oportuno también en el primer ciclo de Primaria)

Cuando hablábamos de los rincones y espacios, decíamos que el niño/a de Educación Infantil tiene necesidad de movimiento, juego, autonomía, socialización, comunicación, etc. Y que sería conveniente organizar el aula en espacios que hagan posible la realización de actividades variadas, tanto individuales como colectivas.

Los rincones no son solo para el juego libre, sino también, el maestro/a puede plantear actividades o juegos a realizar en cada uno de ellos, encaminados a lograr alcanzar algunos de los objetivos que hemos planteado en la unidad didáctica.

Tabla VI.11
Ejemplos de rincones

Ejemplo

Unidad didáctica: El carnaval (4 años)

Rincón de disfraces:

- *Los niños y niñas se disfrazarán con las ropas viejas que han traído de sus casa, asumiendo su papel plenamente (dramatizar)*
- *El niño/a elige ser un personaje y se maquilla mirándose al espejo*

Rincón de la casita:

- *Jugar a disfrazar a los muñecos*
- *Jugar a elaborar productos típicos de la zona con motivo de las fiestas de carnaval*

Rincón de plástica:

- *Realizar un dibujo de lo vivenciado en la fiesta de carnaval de la escuela*
- *Modelar con plastilina elementos que forman parte de un disfraz: sombrero, antifaz, máscara, etc.*

Actividades por talleres

Dijimos que todo taller lleva consigo el aprendizaje de una técnica por parte de los niños/as y se precisa la presencia de un adulto que vaya explicando el proceso hasta llegar al producto final

Los talleres en un aula de Educación Infantil pueden ser muy variados:

- Taller de pintura
- Taller de modelado
- Taller de cocina
- Taller de recortado
- Taller de construcción con material de deshecho
- Taller de jardinería
- Etc.

En cada unidad didáctica se debe plantear uno o varios talleres, indicando:

- Objetivos
- Contenidos
- Materiales
- Fases de realización
- Evaluación

Puede ilustrarse en una ficha del siguiente tipo:

Tabla VI.12
Ficha de taller

TALLER DE:	
OBJETIVOS	
CONTENIDOS	
MATERIALES	FASES DE REALIZACIÓN
	1ª 2ª 3ª etc.
EVALUACIÓN	

Para finalizar este apartado presentamos un catálogo de actividades para Educación Infantil y Primaria, con la intención de facilitar la planificación de la unidad didáctica.

Tabla VI.13
Catálogo de actividades

ACTIVIDADES DE LOS PROFESORES/AS	ACTIVIDADES DE LOS ALUMNOS/AS
• Planificar • Exponer información (conceptual, procedimental y actitudinal) • Preguntar • Responder preguntas • Debatir • Moderar • Proponer • Decidir • Narrar • Dictar • Reelaborar información (resumir, ordenar, clasificar, recodificar, ...) • Regular actuaciones (ordenar, prohibir, sancionar,..) • Motivar (animar, estimular positivamente, ilusionar,...) • Observar • Corregir ejercicios y trabajos • Ejecutar técnicas y manejar aparatos	• Planificar • Decidir (elegir, seleccionar, ...) • Expresar (verbalmente, por escrito, expresión dramática, plástica, artística, ...) • Responder preguntas • Debatir • Estudiar para memorizar • Recibir información elaborada • Buscar información (observar, experimentar, leer, entrevistar,...) • Registrar información (escribir, dibujar, registro audiovisual,...) • Reelaborar información (resumir, recodificar, clasificar, ordenar,...) • Inventar (explicaciones, hipótesis, conceptos, procedimientos,...) • Explicar significativamente (comprender) • Ejecutar técnicas y manejar aparatos y herramientas (limpiar, recoger, ordenar, alimentar, plantar, cavar, cortar, pegar, ...)

5. EVALUACIÓN DE LAS CAPACIDADES DE LOS ALUMNOS/AS

Se realiza una vez se haya terminado la unidad didáctica, a través de actividades que nos permitan comprobar si se han alcanzado los objetivos y contenidos propuestos en la unidad, si no es así habría que retomarlos en unidades posteriores. Ese es el sentido de la evaluación formativa, que nos ayude a comprobar cómo se está llevando a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si no se están alcanzando los objetivos hay que poner medios para que se logren.

Las adquisiciones realizadas por los alumnos/as a lo largo del proceso no deberán contemplar únicamente los conceptos, sino también los procedimientos, las actitudes y hábitos de trabajo.

Cualquier proceso educativo sin evaluación carece de recursos intrínsecos para perfeccionarse y su desarrollo se haya a expensas de planteamientos aprioris-

ticos. Solo se puede progresar e introducir los cambios precisos cuando se utilizan sistemas de evaluación adecuados. Desde esta óptica la evaluación se convierte en una forma de formación e innovación permanente a través de la investigación en acción.

En Educación infantil la evaluación se realiza fundamentalmente a través de la observación y debe cumplir unos requisitos básicos, tales como adecuación, claridad, mensurabilidad, precisión, sistematicidad, exactitud y comparabilidad (Pérez Montero, 2002).

A través de fichas de registro el profesor/a puede tomar nota de los logros y dificultades de sus alumnos/as. Existen diferentes formas de hacerlo, una de ellas sería elaborando una tabla de doble entrada para cada alumno/a, dejando reflejada en ella tanto los logros como las dificultades que ha habido... No sólo es importante saber lo que el alumno/a ha conocido, sino también cómo lo ha logrado, o sea, con ayuda o sin ayuda del adulto.

Unidades: Se pondrá el nombre de cada unidad didáctica o el orden de presentación de la misma.

Objetivos: Convendría que estuvieran precedidos por letras o números, lo que facilitaría su posterior identificación en la evaluación. Podría ser poniendo en color azul el número o la letra de los conseguidos y en color rojo los no alcanzados

Contenidos: El mismo procedimiento que en el apartado anterior.

Cómo: Especificando si se consiguió con o sin ayuda y qué tipo de apoyo.

Tabla14
FICHA REGISTRO DE EVALUACIÓN

Nombre y Apellidos:			
Ciclo:		Nivel:	
Unidades	Objetivos	Contenidos	Cómo se produjo el aprendizaje

La evaluación ha de ir en consonancia con los objetivos pretendidos, es decir, se ha de evaluar el nivel de consecución de los objetivos didácticos.

5.1. Evaluación de la práctica docente

Esta evaluación ha de ser igualmente continua durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, en los momentos en que profesor/a estimen oportuno. Además ha de decidir qué instrumentos va a emplear en esta evaluación: diario del profesor/a, autoevaluación, observador externo, tabla de evaluación elaborada para ese fin, etc.

En ella se debe evaluar la adecuación de los siguientes aspectos:

1. Objetivos y contenidos planteados
2. Actividades propuestas
3. Metodología utilizada
4. Organización espacio-temporal
5. Materiales elegidos
6. Participación de los alumnos/as
7. Temas transversales tratados
8. Participación de los padres, etc.

Una de las mejores técnicas para la mejora de la práctica docente es la evaluación de la acción docente, será la manera de investigar sobre la adecuación de la práctica y de ahí surgirá la mejora de la misma.

6. LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES APLICADA AL DISEÑO DE PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS

En el tema dedicado a la enseñanza hablamos de la enseñanza y la escuela inteligentes, basada en las inteligencias múltiples de Gadner (2005). Desde esta teoría se apuesta por una metodología de enseñanza y aprendizaje que se centre no tanto en la adquisición de conocimientos, como en el desarrollo de las habilidades de las diferentes inteligencias.

Se puede trabajar desde la perspectiva del curriculum globalizado, como señala Moral (2009), puesto que desde esta línea se fomenta el trabajo de varias capacidades a la vez, se intentan utilizar todas las inteligencias en el trabajo diario.

Lazear (2003) realiza una propuesta denominada 8-en-1 consistente en incorporar las distintas inteligencias en una experiencia singular de aprendizaje para los alumnos/as. Son un conjunto de ideas, estrategias, métodos y técnicas que pueden ser incorporadas en las programaciones corrientes. Proporciona las herramientas necesarias para aprender cada inteligencia.

Tabla VI.15
Caja de herramientas de las inteligencias múltiples [Lazear (2003)]

Inteligencia Lógica/matemática	**Inteligencia verbal/lingüística**
— Fórmulas, símbolos abstractos — Cálculos — Códigos para descifrar — Estableciendo relaciones — Organizadores cognitivos/gráficos — Juegos de modelos lógicos — Modelos/secuencias numéricas — Resúmenes — Resolución de problemas — Silogismos	— Escritura creativa — Charla formal — Sentido del humor/chistes — Charla improvisada — Construcción de diarios y registros — Poesía — Lectura — Creación de historias — Debate verbal — Vocabulario
Inteligencia visual/espacial	**Inteligencia rítmica/musical**
— Imaginación activa — Esquemas de color/textura — Dibujo — Visualización/imagen guiada — Mapas mentales — Montajes/collages — Pintura — Diseño de modelos — Fantasía — Escultura	— Sonidos ambientales — Sonidos instrumentales — Composición/creación musical — Ejecución musical — Percusión/vibración — Golpear/construir sonidos — Modelos rítmicos — Cantar/tararear-canturrear — Modelos tonales — Sonidos de voz/tonos de voz
Inteligencia interpersonal	**Inteligencia naturalista**
— Habilidades de enseñanza colaborativa — Aprendizaje cooperativo — Práctica de empatía — Dar feed-back — Proyectos de grupo — Intuición de otros sentimientos — Jigsaw — Relaciones de comunicación de persona a persona — Recibir feed-back — Toma de consciencia de los motivos y opiniones de los otros	— Reconocimiento de modelos arquetípicos — Cuidado de plantas y animales — Prácticas de conservación — Feed-back sobre el ambiente — Labores de manos — Encuentros con la naturaleza/excursiones de campo — Observación de la naturaleza — Simulación del mundo natural — Clasificación de especies — Ejercicios de estimulación — Lenguaje corporal/gestos físicos
Inteligencia corporal/kinestésica	**Inteligencia intrapersonal**

— Realización de tablas para el cultivo del cuerpo — Encuentros dramáticos — Folclore/danza creativa — Rutinas gimnásticas — Gráficos humanos — Invenciones — Ejercicios físicos/artes marciales — Juegos de rol/mimos — Juegos deportivos	— Prácticas para la toma de consciencia — Procesamiento emocional — Habilidades de concentración y atención — Razonamiento de alto orden — Proyectos/estudios y realización de trabajos independientes — Conocer procedimientos de ayuda personal — Técnicas de metacognición — Prácticas mentales — Métodos de reflexión silenciosa — Estrategias de pensamiento

Tabla VI.16
Cómo enseñar y aprender con las inteligencias múltiples

Inteligencia	Les encanta	Actividades de enseñanza	Metodología necesaria
Lingüística	Leer, escribir, contar historias, juegos con palabras, etc.	Debates, juegos de palabras, lectura oral, escribir diarios, etc.	Libros, elementos para escribir, papel, diarios, diálogo, discusión, debates, cuentos, etc.
Lógico-matemática	Experimentar, preguntar, resolver rompecabezas lógicos, calcular, etc.	Problemas de ingenio, cálculos mentales, juegos con números, etc.	Cosas para explorar y pensar, materiales para manipular, juegos matemáticos, etc.
Visoespacial	Diseñar, dibujar, visualizar, garabatear, etc.	Actividades artísticas, juegos de imaginación, mapas mentales, visualizaciones, etc.	Materiales de arte, legos, videos, películas, diapositivas, juegos de imaginación, laberintos, rompecabezas, libros ilustrados, visitas a museos, etc.
Corporal	Bailar, correr, saltar, tocar, gesticular	Manuales, teatro, danza, deportes, actividades táctiles, etc.	Juegos de actuación, teatro, movimientos, cosas para construir, experiencias táctiles, experiencias de aprendizaje directas, etc.
Musical	Cantar, silbar, entonar melodías con la boca cerrada, llevar el ritmo con los pies o las manos	Cantar, asistir a conciertos, tocar instrumentos, etc.	Tiempo dedicado al canto, asistencia a conciertos, tocar instrumentos musicales.
Interpersonal	Dirigir, organizar, relacionarse, manipular, asistir a fiestas, mediar, etc.	Aprendizaje cooperativo, tutorías con compañeros, organización de actividades comunes, etc.	Amigos, juegos grupales, reuniones sociales, festividades comunales, clubes, aprendizaje tipo maestro/aprendiz
Intrapersonal	Fijarse metas, meditar, soñar, estar callados, planificar	Instrucciones individualizadas, actividades de autoestima, etc.	Lugares secretos, tiempo para estar solo, proyectos manejados a su propio ritmo, alternativas, etc.
Naturalista	Utilizar el razonamiento inductivo-deductivo, manipular, experimentar	Experimentos y análisis de investigaciones, observaciones, etc.	Lupas, microscopios, objetos del mundo material, etc.

7. ACTIVIDADES

1. Elabore una unidad didáctica para el siguiente caso: "Niños/as de Educación Infantil de un aula para 4 años, en la que hay tres niños con más dificultad de aprendizaje (sin ser niños considerados con necesidades educativas especiales), de un centro ubicado en un pueblo de sierra".
2. Elabore una unidad didáctica para el siguiente caso: "Niños/as de Educación Primaria, de un aula de quinto curso de la periferia de una zona urbana muy industrializada, con problemas de contaminación".

8. BIBLIOGRAFÍA

ALMENZAR RODRÍGUEZ, M.L. (1999): *Fundamentos didácticos y organizativos de la Educación Infantil*. Proyecto docente. Granada: Inédito.

ARÁNEGA, S. y DOMÉNECH, J. (2001) *La educación primaria. Retos, dilemas y propuestas.* Barcelona: Graó.

CARVAJAL, F.; TORRES, M.; MACHADO, A.; CODINA; M. y GALLEGO, J.L. (1996) "Programación de aula, ¿para qué? Orientaciones didácticas para la planificación de la intervención docente en el aula". *Aula de Innovación Educativa,* 57, 65-72.

CASTAÑER, M. y TRIGO, E. (1995) *Globalidad e interdisciplina curricular en la Enseñanza Primaria.* Zaragoza: INDE.

CASTAÑER, M. y TRIGO, E. (1997) "La interdisciplina curricular, una necesidad de la actual reforma educativa". *Aula de Innovación Educativa,* 58, 27-29.

COLL, C. (1987) *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar.* Barcelona: Laia.

COLL, C. y ROCHERA, Mª J. (1990) *Estructuración y organización de la enseñanza: las secuencias de aprendizaje,* en Coll, Palacios, Marchesi (Comps.) *Desarrollo psicológico y educación II: Psicología y educación.* Madrid: Alianza.

COLL, C. y VALLS, E. (1992) El aprendizaje y la enseñanza de los procedimientos en, Coll, C., Pozo, J.I., Sarabia, B. y Valls, E. (1992) *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes.* Madrid: Santillana Aula XXI, 81-132.

CORCHÓN, E. (2009): "Unidades de programación didáctica". En Moral, C.: *Didáctica teoría y práctica de la enseñanza.* Madrid: Pirámide.

DE PABLO, P. (1992): *Diseño del curriculum en el aula.Una propuesta de autoformación.* Madrid: Mare Nostrum.

DEL CARMEN, L. (1996) *El análisis y secuenciación de los contenidos educativos.* Barcelona: Horsori.

DOYLE, W. (1983) "Academic Work". *Review of Educational Research*, 53 (2), 159-199.

FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. (2002): *¿Cómo hacer unidades didácticas innovadoras?* Sevilla: Diada.

GALLEGO ORTEGA, J.L. (2004): "El proyecto curricular: bases para su elaboración". En Gallego, J.L. y Fernández de Haro: *Enciclopedia de Educación Infantil*. Málaga: Aljibe.

GALLEGO ORTEGA; J.L. (2004) Unidad didáctica, en SALVADOR MATA, F; RODRÍGUEZ DIÉGUEZ; J.L.y BOLIVAR BOTÍA, A. *Diccionario Enciclopédico de Didáctica,* Vol.II, Málaga: Aljibe, 661.

GARCÍA GONZÁLEZ, F. (1994): *Cómo elaborar unidades didácticas en la Educación Infantil.* Madrid: Escuela Española

GERVILLA, A. (1998): *Educación Infantil. Desarrollo del niño de 0 a 6 años.* Málaga: Grupo de investigación de Educación Infantil y Formación de educadores.

GERVILLA, A. (2006): *Didáctica Básica de la Educación Infantil.* Madrid: Narcea

GRANADO, C. (2006) "Programación y unidades didácticas dentro del marco curricular. Elementos y estructura", en GRANADO, C. (coord.) *programación y unidades didácticas en Educación Secundaria: ejemplificaciones, recursos y orientaciones para su elaboración.* Sevilla: INFORNET, CD- Rom.

http://www.lalaboralcaceres.net/dptos-docentes/programaciones/programaciones.html Programaciones didácticas IES Universidad Laboral de Cáceres (09/07/2011).

IBAÑEZ, C. (2007): *El Proyecto de Educación Infantil y su práctica en el aula*. Madrid: La Muralla.

IMBERNÓN, F. (2004): "La programación de aula". En Gallego, J.L. y Fernández de Haro: *Enciclopedia de Educación Infantil*. Málaga: Aljibe.

LAZEAR, D. (2003): *Eight ways of teaching: The artistry of teaching with multiple intelligences* (4th Ed.). Tucson: Zephyr Press.

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº 106, de 4 de mayo de 2006).

MARTÍNEZ, A Y MARTÍNEZ, G. (1995): *La unidad didáctica en Educación Primaria*. Madrid: Bruño

MARTÍNEZ, A.P. y MARTÍNEZ, G. (1995) *La unidad didáctica en Educación Primaria (Elaboración y diseño).* Madrid: Bruño.

MEC (1997): *Rincón a rincón.* Barcelona: MEC y Rosa Sensat.

MORAL, C. (2009): *Didáctica teoría y práctica de la enseñanza.* Madrid: Pirámide.

MUJINA (1978): *Pedagogía de la edad preescolar*. Madrid: Pablo del Río.

PARRA, J. M.: *La Educación Infantil: Su dimensión didáctica y organizativa.* Granada: Grupo Editorial Universitario.

PÉREZ MONTERO, C. (2002): *Las tareas de educar en 0-6 años (didáctica aplicable*). Madrid: CEPE.

REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas para el segundo ciclo de la Educación Infantil (BOE nº 4, 4 de enero de 2007).

RODRÍGUEZ GALLEGO, M, R. (2001) Necesidades formativas de los alumnos de la diplomatura de Magisterio de la Comunidad Autónoma Andaluza en Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. Tesis doctoral inédita.

(2007): "Estrategias educativas en Educación Primeria y Secundaria". En R. Navarro (coord.) *Didáctica y currículum para el desarrollo de competencias*. Madrid: Dykinson S.L., 313-346.

RODRÍGUEZ LÓPEZ, M. (2004): "Taller didáctico". En Rodríguez Diéguez: *Diccionario Enciclopédico de Didáctica.* Aljibe.

RODRÍGUEZ SERRANO, R. (2004): *La organización del aula de Educación Infantil*. En Gallego, J.L. y Fernández de Haro, E.: Enciclopedia de Educación Infantil. Málaga: Aljibe.

ROSENHINE, B. y MEISTER, C. (1992): "The User of scaffolds for teaching higher-order congnitive strategies". *educational Leadership*, 49, 26-33.

SCURATI, C. y DAMIANO, E. (1974) *Interdisciplinariedad y didáctica.* La Coruña: Adara.

TORRES, J. (1998) *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado.* Madrid: Morata.

ZABALA, A. (1995): *La práctica educativa. Cómo enseñar.* Barcelona: Graó.

ZABALA, A. (1999): *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad.* Barcelona: Graó.

ZAHORIK, J.A. (1994): Teacher Evaluating Behavior, in Husen, T. Y Postlehwaite, T.N. (Eds): *The International.*

ZUFIAURRE, B. (2000): *Didáctica para maestros.* Madrid: CCS

Capítulo VII

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

MARGARITA R. RODRÍGUEZ GALLEGO
MANUELA BARCIA MORENO

SUMARIO

INTRODUCCIÓN

Las estrategias didácticas en Educación Infantil y Primaria nos ayudan a resolver situaciones problemáticas en el centro o en el aula (agrupaciones flexibles de alumnos/as, rincones, talleres, horarios flexibles, diferentes itinerarios, etc.), y a encontrar soluciones prácticas a los problemas educativos. A la hora de tomar estas decisiones no debemos olvidar que el ámbito organizativo constituye un área de confluencia entre el nivel psicológico, el pedagógico y el institucional. En este tema nos centraremos en el ámbito pedagógico pero siendo conscientes del resto de influjos. Los objetivos que proponemos en el capítulo son:

1. Tomar conciencia de la complejidad y amplitud de los conceptos presentados.
2. Adquirir conocimientos que permitan desarrollar procesos de reflexión e investigación sobre la enseñanza.
3. Conocer las estrategias didácticas propias de un aula de Infantil y Primaria para afrontar los retos que la enseñanza activa plantea.
4. Resolver situaciones reales en las que puedan ponerse en práctica los conocimientos adquiridos.

1. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL

Las estrategias educativas permiten dar respuesta a la heterogeneidad existente en los centros educativos y en las aulas, siendo el grupo clase el lugar idóneo para atender la heterogeneidad y el profesorado el que ha de asumir las diferencias como algo característico de su quehacer cotidiano.

Dar respuesta a la heterogeneidad significa romper con el esquema tradicional en el que todos los niños/as hacen lo mismo, en el mismo momento, de la misma forma y con los mismos materiales. El problema central radica en cómo organizar el proceso de enseñanza, de modo que se consideren las experiencias de aprendizaje comunes, pero sin perder de vista las necesidades individuales. La solución pasa por establecer en clase unos principios básicos de actuación del docente y distintas estrategias educativas para atender la diversidad.

2. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN EDUCACIÓN INFANTIL

2.1. Estrategias de Globalización

La globalización se apoya en la idea de que el aprendizaje no se lleva a cabo por una simple acumulación de saberes a la estructura cognoscitiva del alumno/a,

sino que las personas construyen esquemas de pensamiento en los que sus elementos mantienen entre sí numerosas y complejas relaciones. La realidad se percibe así de una forma global y conectada, no fragmentada (Moral, 2009). La globalización es el método más adecuado para un aprendizaje significativo y funcional, ya que permite trabajar los contenidos realizando conexiones significativas entre ellos, y se adapta a la forma en que los niños/as perciben la realidad.

Decroly fue el primero en formular los principios de la globalización aplicados a la educación, sobre el supuesto que a la función analística de la mente le precede la función sincrética, esto sucede antes de los ocho años, afectando a su pensamiento y a su forma de percibir. Así el niño/a percibe el todo antes que las partes que lo constituyen. Equivale a conocimiento global, por eso el planteamiento didáctico global es el más adecuado para la Educación Infantil y el primer ciclo de Educación Primaria.

En la enseñanza supone la presentación de las materias agrupadas o concentradas, como intento de que se ajuste a la manera natural de conocer un individuo. Esto conlleva una manara determinada de trabajar y de entender la enseñanza, en concordancia con la manera en que se contempla el mundo real, de forma total y no fragmentada.

Podríamos definirla como *enseñanza encaminada a la percepción de la totalidad*. Debe partir de los intereses y motivaciones de los alumnos, así como de los conocimientos previos que poseen los alumnos, con la finalidad de que puedan construir conocimientos significativos.

Las estrategias globalizadoras requieren:

1. Presentación de contenidos en amplias áreas vinculadas a las experiencias de los niños/as.
2. Ordenación de los contenidos en centros de interés o núcleos temáticos
3. Secuenciación de los contenidos a partir de lo que parece más simple y general con el objetivo de avanzar hacia una diferenciación y complejidad progresiva
4. Presencia de la transdisciplinariedad en los objetivos educativos que figuran en el diseño curricular, referidos a las áreas curriculares y a los diversos contenidos
5. Iniciación al aprendizaje a partir de realidades concretas inmediatas
6. Viene bien que el profesor/a acompañe al alumnado durante todo el ciclo para poder aplicarlo con continuidad y eficacia, flexibilizando espacios, el tiempo y acomodando los contenidos a los intereses infantiles.

2.2. Los centros de interés y núcleos generadores

Los centros de interés de Ovidio Decroly suponen una propuesta de trabajo en torno a los intereses infantiles que se ponen de relieve para satisfacer las necesidades básicas o importantes en las personas. Los centros de interés son las ideas-eje alrededor de las que convergen las necesidades fisiológicas, psicológicas y sociales de la persona. El punto de partida es el niño/a y sus intereses que van cambiando con la edad, esto se basa en la psicología infantil (Parra, 2005).

1. El niño/a y sus necesidades:
   - a Necesidad de alimentarse: alimento, respiración, limpieza.
   - b Necesidad de luchar contra la intemperie: el frío, el calor, la humedad, el viento (con las correspondientes necesidades de medios para vestirse, guarecerse, calentarse).
   - c Necesidad de defenderse contra los peligros y enemigos diversos: limpieza, higiene, lucha contra las enfermedades, seguro contra los accidentes, etc.
   - d Necesidad de actuar, de trabajar solidariamente, de descansar y divertirse, de desarrollarse.
2. El niño/a y su medio:
   - a El niño/a y los animales.
   - b El niño/a y las plantas.
   - c El niño/a y la tierra, el agua y el aire.
   - d El niño/a y el sol, la luna y las estrellas.
   - e El niño/a y la familia.
   - f El niño/a y la escuela.
   - g El niño/a y la sociedad.

El plan de trabajo de cualquier centro de interés tiene tres etapas interrelacionadas: observación, asociación y expresión.

La observación permite al alumno/a entrar en contacto directo con el mundo de los objetos reales, seres vivientes, hechos y acontecimientos, lo que posibilita la acción y experimentación sobre el medio. Para Decroly esta era la fase más importante para la adquisición del conocimiento.

La asociación o relación de las impresiones obtenidas mediante la observación con las nuevas posibles adquisiciones. En esta fase se pretende que los recuerdos, imágenes, experiencias pasadas, estén presentes en el momento de producirse

una nueva presentación. Su objeto es contextualizar y dar un marco de referencia significativo al nuevo conocimiento que se pretenda adquirir. Decroly señala cuatro tipos de relaciones:

1. Las especiales, cuando se confrontan hechos, objetos o fenómenos coincidentes en el espacio.
2. Las cronológicas, propias de la historia cuando se considera la dimensión temporal
3. Las prácticas, si se busca la aplicación de objetos e instrumentos.
4. Las causales, cuando la relación pretende responder a preguntas del tipo: por qué, para qué…

La fase de expresión de las ideas en que los conocimientos adquiridos son comunicados a los demás. No se debe entender esta etapa como mera aplicación del saber. Hay que estimarla más bien como el acto por el cual el alumno/a transmiten su pensamiento, elaborado, estructurado e integrado en su persona.

Los centros de interés son temas centrales de gran significación, capaces de proponer actividades educativas. Son aquellas ideas-fuerza que motivan e incitan al aprendizaje, como dice Gervilla (1998), actúan a modo de imán, puesto que atraen e inscriben en su ámbito todos los aprendizajes.

Otros significados dados a este término son: unidad didáctica, proyecto, centro de actividades, etc.

El núcleo generador es aquel que surge espontáneamente en clase y en el que se centra inmediatamente el interés: un juguete, un animal que lleva alguno de los niños, una noticia que surge, etc. El profesor/a ha de estar muy preparado y ser muy creativo, a fin de adaptarse rápidamente a la nueva situación y conseguir los objetivos propuestos.

Decroly recomendaba al profesorado que no se separe de la vida, de ahí la importancia que concede a las salidas fuera de la escuela para explorar el entorno, las excursiones, así como la presencia en el aula de muestras de la naturaleza: plantas, animales, minerales, etc.

2.2.1. Proceso de la estrategia

Con la estrategia globalizadora se pretende explorar el mundo de los niños/as para: descubrirlo, observarlo, analizarlo, interpretarlo e incluso criticarlo.

El proceso consta de las siguientes fases:

— Lanzamiento del Centro de Interés o Núcleo generador
— Partiendo del mundo de los niños/as intentaremos el compromiso grupal con su mundo para lanzar el núcleo generador
— Investigación y desarrollo interdisciplinar
— Síntesis creativa con dos fases:
  1. Expresión de hallazgos
  2. Comunicación de vivencias

En la primera fase es importante centrar al grupo en lo que alguno o todos viven, para convertirlo en el centro de interés grupal, procurando que el niño/a se implique y comprometa con dicho centro de interés.

Al finalizar esa fase tendremos organizado un plan de trabajo en el que partiendo de vivencias y a través de investigación y experimentación, el niño/a se acercará comprensivamente a su mundo mediante un proceso global.

En la segunda fase, se da un momento de suma importancia: el desarrollo interdisciplinar en el que se trabajarán interrelacionadamente las distintas materias del plan de trabajo.

Con el paso final: la síntesis creadora se cierra el proceso, comunicando lo que se ha aprendido. Lo importante de este paso es que se cuente todo lo que se ha hecho, vivenciado, etc... La cantidad de conocimiento no importa, lo principal es reconocer el esfuerzo de búsqueda realizado por cada uno, que saquen todo lo que hay dentro de sí mismo.

2.3. El juego-trabajo por rincones

Los rincones son zonas delimitadas del aula, adscritas a ámbitos o áreas concretas, en los que pueden realizarse simultáneamente diferentes actividades, bien individualmente o en grupo, posibilitando que la acción del alumnado sea en general, libre y autónoma.

Los rincones son una propuesta de estrategia que ayuda a alternar el trabajo organizado con el trabajo libre. Los materiales y las propuestas de trabajo que en ellos encontrará el niño hacen posible una interacción entre él y su entorno y eso, hará que su experiencia se fundamente en el bagaje que el niño/a posean, para así ir descubriendo nuevos aspectos y ampliar sus conocimientos de forma significativa

El trabajo por rincones responde a la necesidad de establecer estrategias organizativas que den respuesta a los distintos intereses de los niños/as y que a la vez, respeten los diferentes ritmos de aprendizaje.

Los rincones siempre deben responder a los objetivos que se quieran conseguir, puesto que un mismo rincón puede presentar distintas posibilidades

Estos espacios del aula en los que se realizan actividades de juego aunque tradicionalmente se ha denominado rincones, pueden llamarse también: zonas, áreas, espacios etc.

Esta distribución espacial lleva consigo una dinámica de trabajo, de tal manera que los rincones no sean únicamente espacios de juego libre, sino que en ciertos momentos del día del profesor/a plantee actividades o juegos a realizar en cada uno de ellos, orientados a lograr algunos de los objetivos didácticos que se haya planteado. Por tanto, al elaborar una unidad didáctica ha de indicarse actividades para cada uno de los rincones del aula.

Para garantizar la asunción de los diferentes contenidos curriculares, es necesario ofrecer la posibilidad de trabajar de forma individual y de forma colectiva, puesto que cada una de estas formas ofrece posibilidades diferentes de dar respuesta distinta, que sean complementarias en el proceso de aprendizaje significativo y funcional, a las diversas situaciones educativas. La organización de una parte de la actividad puede llevarse a cabo trabajando en los rincones.

En consecuencia, los rincones invitarán a los niños/as a:

- Jugar libremente y/o
- Realizar actividades propuestas por el profesor/a

En cada rincón se organiza el material correspondiente a cada ámbito o área y tanto los rincones como el material varían según la edad de las niños/as.

Los rincones precisan (Pérez Montero, 2002):

- Materiales bien organizados en el espacio.
- Materiales y organización que inviten al juego libre.
- Materiales y organización provocadora (no es muy incitadora la clase que no ofrece novedades).
- Materiales y organización que permitan:
  - — Actividades individuales y en pequeños grupos (solo si ya se ha alcanzado el suficiente desarrollo social; en caso contrario, el niño/a juegan-trabajan al lado de otros pero no con otros).

— Actividades que exijan atención y otras propiciadoras de la manipulación y el movimiento.

En el juego-trabajo por rincones se contemplan tres momentos:

1. Elección del rincón.
2. Elección de la actividad.
3. Conclusión de la misma.

El rincón de juego no puede ocupar un espacio de premio: "cuando termines la ficha irás a jugar", o como una actividad de relleno: "los que terminen pronto el trabajo podrán ir al rincón de juego", o simplemente suplir la falta de preparación de un espacio de tiempo: "como no sé qué hacer y no tengo nada preparado, podéis ir a jugar". El juego tiene un valor intrínseco, y en consecuencia, no podemos menospreciar su valor educativo, puesto que los niños/as necesitan compartir espacios, juguetes, ponerse de acuerdo con los otros, establecer reglas, compartir gustos e ilusiones etc.

En los rincones es importante ofrecer la posibilidad de que puedan revivir lúdicamente unas situaciones cotidianas y de poder experimentar con su propia actividad los diferentes roles que hay a su alrededor.

La actividad por rincones se evalúa periódicamente, lo que da lugar a mejorar la distribución, a realizar modificaciones en virtud de la evolución de los contenidos, a trabajar en cada unidad didáctica y a contribuir al desarrollo evolutivo de los niños/as.

A continuación, expondremos una serie de ejemplos de rincones por edades, que propone Rodríguez Serrano (2004), puesto que cada nivel evolutivo precisa unos rincones diferentes.

Aunque no es lo mejor, puede suceder que coincidan en un mismo espacio físico del aula, niños de seis meses con niños/as hasta dos años, en tal caso, debe ser el profesor/a quien debería considerar espacios comunes y específicos, según necesidades y actividades propias de la edad, por ejemplo, debido a la higiene.

En aulas que sean ocupadas por niños/as de dos a tres años, los rincones obedecen a las primeras etapas de socialización de los niños, que sin abandonar el egocentrismo propio de esas edades establecen unas mínimas relaciones de cooperación y colaboración con otros pares.

Tabla VII.1
Rincones de actividad para niños de 2-3 años

POSIBLES RINCONES PARA NIÑOS Y NIÑAS DE 2-3 AÑOS			
Rincones	**Objetivos**	**Materiales**	**Localización**
Movimiento y construcción	Favorecer las experiencias motrices y la motricidad gruesa, el lenguaje y el pensamiento	Triciclos, aros, cuerdas, pelotas, encajables, laberintos, etc.	Zona amplia y confortable.
Casita	Favorecer la continuidad hogar-centro	Utensilios de cocina no peligrosos, alimentos de plástico, etc.	En una esquina del aula
Plástica	Favorecer la motricidad gruesa y fina, manipulación y expresión plástica libre y guiada	Pinturas (ceras, lápices, tizas, etc.), pizarra, corcho, barro, plastilina, botes de pintura, folios, etc.	En una zona amplia y luminosa cercana al agua
Naturaleza y jardín	Potenciar la observación y experimentación con objetos y conocimiento de seres vivos	Plantas, animales, agua, tierra, semillas, regaderas, herramientas, etc.	En el jardín, patio, huerto o en zona reservada en el aula
Dramatización	Favorecer que el niño se exprese de diferentes formas	Cajas de disfraces, espejo, maquillajes, cuentos, alfombras, cojines, cuentos y audiocuentos, etc.	Zona amplia y confortable y espacio para realizar dramatizaciones y cuentacuentos, imágenes

En las aulas de cinco años, aunque se trabaja para el desarrollo del niño/a en esa etapa de Educación Infantil, no se puede olvidar que es un momento de transición para la siguiente etapa educativa, la Educación Primaria, que suele condicionar en cierta medida el diseño de las características del aula.

Tabla VII.2
Rincones de actividad para niños de 4-5 años

POSIBLES RINCONES PARA NIÑOS Y NIÑAS DE 4-5 AÑOS			
Rincones	**Objetivos**	**Materiales**	**Localización**
Juego simbólico	Desarrollar la capacidad de representación, reproduciendo actividades y situaciones de la vida cotidiana	Juguetes relacionados con las dependencias de la casa: dormitorio, cocina, salón, aseo, etc. Entre ellos: alimentos, utensilios, disfraces.	Zona donde cada niño/a se pueda desenvolver con soltura y zona iluminada.
Lenguaje-Biblioteca	Desarrollar la imaginación, expresión lingüística, la estética y la representación por medio del lenguaje	Estantes, moqueta, libros de imágenes, cuentos, láminas, etc.	Biblioteca de aula y espacio de aula tradicional para acostumbrar a niños/as a una disciplina de atención
Representación lógica	Desarrollar el pensamiento lógico y la creatividad	Bloques lógicos, tablas de diferentes medidas, dados, balanza, coches, camiones, aviones…	Lugar del aula cercano a la pizarra o franelógrafo.
Naturaleza	Favorecer la observación y la experimentación de objetos, fenómenos y seres que le rodean	Hojas, plantas, peceras, termómetro, semillas, arena, agua, diagrama del tiempo, etc.	Espacio amplio, tal que cada niño/a se pueda mover con desenvoltura, pero sin perder la noción de grupo de niños y niñas.
Psicomotricidad	Estimular el desarrollo motriz.	Colchonetas, aros, cuerdas, alfombras, etc.	Espacio amplio que facilite la libertad y el movimiento
Plástica	Favorecer la expresión plástica y la utilización de materiales	Pintura, plastilina, arcilla, tijeras, pinceles, papel, semillas, botones, corcho, algodón, etc.	Zona amplia e iluminada cercana al aula

2.4. El juego-trabajo por talleres

Se trata de una estrategia didáctica, caracterizada por un alto grado de operatividad y dinamismo, que constituye un espacio de síntesis del aprendizaje. Promueve la relación entre los miembros que participan en el mismo, integrando en un solo proceso docencia, investigación y práctica (Rodríguez López, 2004).

Los talleres son espacios que rebasan la zona del aula. Pueden estar en el aula o en otros locales distintos a ella. No se adscriben a la división tradicional de contenidos y actividades por áreas. En ellos se presentan actividades sistematizadas, que en forma de proyecto de trabajo, persiguen la participación en el descubrimiento científico y el trabajo en equipo.

Todo taller conlleva el aprendizaje de una técnica determinada por parte de los niños/as y, en consecuencia, la presencia de un adulto que vaya explicando los pasos a seguir hasta llegar al producto final.

El taller tiene varias aplicaciones que podemos clasificar en tres grandes grupos:

1. *El concepto clásico de taller.* Se refiere a un aula específica dedicada a unas actividades concretas donde el alumnado se dirige periódicamente, turnándose con el resto de los grupos.
2. *Los talleres a tiempo parcial y la descompartimentación*. Consiste en simultanear las aulas y talleres dividiendo el tiempo para el uso de ambos, en función de las diferentes sesiones en las que se estructure el horario. Básicamente se trata de una apertura de los espacios del aula, puesto a disposición de todos los niños/as, a quienes se dirige de forma libre y optativa.
3. *Talleres a tiempo total o integrales*. Supone la pérdida total de la idea de aula, concebida ésta como espacio de exclusivo uso de un grupo de alumnos por su profesor. Son los distintos espacios que se cubren con actividades alternativas, donde un profesor/a especialista suele llevarlas a cabo, en ellos un alumno/a va rotando a lo largo de la jornada según un horario establecido, rompiendo con la concepción grupo-profesor/a. Esta concepción daría respuesta a una situación en la que parte del profesorado, desconocedor de ciertos recursos, pero viendo interesante su aplicación, deja en manos de otros compañeros su uso con el alumnado.

En cada unidad didáctica se deben programar uno o varios talleres, especificando: objetivos, contenidos, materiales, fases de realización y evaluación

El taller es una estructura grupal personalizada en la que cada participante se transforma en sujeto de su propio proceso de aprendizaje. Supone un aprendizaje

que se va construyendo por descubrimiento, de acuerdo con las necesidades e intereses de sus miembros. Se caracteriza por el pensar-sentir-haciendo, con lo que se abren espacios de reflexión, compartiendo experiencias. Se desarrolla partiendo de una relación simétrica en la que se parte juntos a la búsqueda del saber.

El juego-trabajo por talleres es especialmente adecuado para el trabajo en equipo y favorece la actividad, la investigación operativa, la experimentación y el redescubrimiento científico, la destreza manual y la creatividad.

En los talleres se enfatiza el trabajo manual y autogestionado, a través del cual los niños/as desarrollan aspectos motrices, de expresión y comunicación, al tiempo que ganan seguridad en sí mismos, independencia y autonomía personal.

Pueden ser:

- Permanente o rotativo en el horario escolar.
- Estables o cambiantes en su función.
- Obligatorios, optativos o libres.
- Utilizado por toda la clase o por grupos.

El trabajo se centra principalmente en tres aspectos:

- En la organización del espacio y de los materiales correspondientes a cada taller.
- En la distribución de responsabilidades.
- En la distribución y puesta en práctica del proyecto de trabajo, que precisa los siguientes pasos:
  - Formar los equipos, elegir a los coordinadores y repartir responsabilidades.
  - Enunciar los objetivos concretos que se quieren conseguir en cada taller.
  - Decidir las actividades que se pondrán en práctica para la consecución de los objetivos.
  - Preparar los materiales necesarios.
  - Puesta en práctica de las actividades.
  - Evaluación formativa sobre el desempeño de funciones, consecución de objetivos, actividades realizadas, etc.

2.4.1. ¿Cuándo y dónde se desarrolla el taller?

Hay escuelas infantiles que trabajan por talleres todo el día, pero generalmente funcionan como actividad complementaria a la unidad didáctica, pudiéndose de-

sarrollar tanto dentro como fuera del aula. Cuando se ubican los talleres dentro del aula, debe organizarse el espacio para su desarrollo.

La duración de un taller oscila entre 45 minutos y una hora, incluyendo tanto la presentación-motivación como el periodo de limpieza y recogida del material. A continuación expondremos algunos ejemplos de talleres para diferentes edades (García González, 1994).

Tabla VII 3
Taller de papel

<table>
<tr><th colspan="2">TALLER DE PAPEL: El globo (edad: 3 años)</th></tr>
<tr><th colspan="2">OBJETIVOS</th></tr>
<tr><td colspan="2">1) Trocear con los dedos tiras de papel charol de distintos colores
2) Realizar mosaicos con papel
3) Identificar los tres colores primarios
4) Asociar colores iguales
5) Cuidar los materiales</td></tr>
<tr><th colspan="2">CONTENIDOS</th></tr>
<tr><td colspan="2">1) Técnica: mosaico con papel de charol
2) Identificación de los colores primarios
3) Asociación de colores iguales
4) Cuidado del material</td></tr>
<tr><th>MATERIALES Y ÚTILES</th><th>FASES DE REALIZACIÓN</th></tr>
<tr><td>Papel de charol
Pegamento
Ficha del globo
3 cajas vacías</td><td>1º. Motivación: dibujarles un globo en la pizarra y hablarles de cómo es y para qué sirve. Después el adulto lo pintará de muchos colores y les dirá a los niños/as: “Ahora vamos a hacer nosotros un globo multicolor”.
2º. Entregar varias tiras de papel charol (colores primarios) a los niños. Antes de empezar trocear colocar tres cajas vacías encima de la mesa, pintándolas por fuera con los colores primarios. Los niños/as trocearán las tiras con los dedos, introduciendo después cada color en la caja correspondiente.
3º. El adulto mandará al niño/a a cubrir el globo de pegamento y pegar los papeles del color que se vaya indicando</td></tr>
<tr><th colspan="2">EVALUACIÓN</th></tr>
<tr><td colspan="2"></td></tr>
</table>

Tabla VII.4
Taller de mosaico

<table>
<tr><th colspan="2">TALLER DE MOSAICO: La oveja (edad: 5 años)</th></tr>
<tr><td colspan="2">OBJETIVOS</td></tr>
<tr><td colspan="2">1) Realizar mosaicos con bolitas de algodón blanco
2) Favorecer el desarrollo de la habilidad táctil
3) Progresar en la habilidad del pegado
4) Valorar las obras pláticas de los compañeros/as</td></tr>
<tr><td colspan="2">CONTENIDOS</td></tr>
<tr><td colspan="2">1) Técnica: mosaico con algodón
2) Valoración de las obras plásticas ajenas
3) Psicomotricidad</td></tr>
<tr><td>MATERIALES Y ÚTILES</td><td>FASES DE REALIZACIÓN</td></tr>
<tr><td>Algodón blanco
Pegamento
Ficha de la oveja
Ceras blandas</td><td>1º. Motivación: salida a una granja para ver las ovejas, (si no es posible se les presentará láminas de ellas). Terminada la visita se preguntará a los niños/as sobre sus características: cómo eran, de qué tienen cubierto el cuerpo, de qué color son, etc.
2º. Presentación de la ficha. Repartir el algodón y empezar a hacer las bolitas, presionando los dedos de una mano sobre la palma de la otra o con una sola mano moviendo circularmente los dedos índice y pulgar.
3º. Dar cola al cuerpo de la oveja y poner las bolitas dejando el mínimo espacio en blanco
4º. Colorear con ceras blandas (elección libre del color) la cabeza y las patas de la oveja</td></tr>
<tr><td colspan="2">EVALUACIÓN</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td></tr>
</table>

2.5. La asamblea

La asamblea es una estrategia que se emplea en Educación Infantil, que se deriva de una técnica de dinámica de grupos.

Se realiza en la alfombra del aula, con todos los niños/as de la clase (gran grupo), dispuestos en círculo. Durante ella, los niños se saludan, se nombran, y seña-

lan, se cuentan cuentos (en la medida de lo posible relacionados con el centro de interés que se esté trabajando) y se realizan actividades comunicativas. También sirve para introducir un determinado contenido curricular o la unidad didáctica que se vaya a trabajar. Así mismo, a través de ella podemos conocer las ideas previas que tienen los pequeños en torno a lo que vamos a tratar o simplemente dialogar sobre una actividad realizada (Pérez Montero, 2002).

Con esta técnica también se puede trabajar con imágenes: transparencias o fotos, diapositivas, videos, etc., en función del centro de interés que se esté trabajando. En la asamblea se puede dialogar sobre el tiempo atmosférico observado, por ejemplo, para ir derivando hacia lo que queremos trabajar. En este caso, puede ser para que aprendan a discriminar el tiempo que puede hacer, introducir el concepto de una determinada estación del año, en consonancia con el tiempo que está haciendo; caso del otoño, el viento y la lluvia, etc. Se puede dialogar sobre el menú del día, las frutas o frutos de la temporada como propias de una estación del año, etc.

Esta estrategia tiene muchas posibilidades para la enseñanza-aprendizaje por los procedimientos y recursos didácticos que conlleva, lo cual la convierte en una de las más utilizadas, prácticamente a diario y en cualquier aula de Educación Infantil.

2.6. Otras estrategias: El juego y la dramatización

El juego como estrategia educativa ha de ser objeto de estudio de un capítulo completo, al menos para el futuro graduado/a de Educación Infantil. No obstante, como este capítulo lo dedicamos a otras estrategias, vamos a exponerlo de forma algo más sintetizada de lo que quisiéramos.

El juego es algo más que un mero pasatiempo, a través de él el niño/a proyecta sus tensiones, se acerca a las personas y a las cosas, descubre las leyes de las relaciones humanas, llega a conocerse a sí mismo y a experimentar sus capacidades, y por supuesto es foco de creatividad.

El juego constituye uno de los modos de expresión más importante en la vida del niño/a, además de ser una actividad imprescindible para su desarrollo. El juego ayuda al niño/a a desarrollar su personalidad, a conocerse a sí mismo y a los demás, favorece tanto el desarrollo mental y afectivo como el motor y social (aprende a ir adquiriendo las pautas sociales y a relacionarse con los demás).

El juego es una actitud ante algo, ante los otros y ante el mismo niño/a que desemboca en la expresión "estamos jugando". El juego es un hacer sin que se nos obligue aunque también es: "*forma idónea de globalización y contextualización del*

aprendizaje, al menos en las primeras etapas educativas…Los contenidos a aprender forman parte de la realidad o la manera de interpretarla, de sentirla o de intervenir en ella. Por esta razón se aprende de forma interrelacionada, en ningún momento sin intencionalidad social" (Material didáctico, J. Andalucía, nº 4; 33-40)

En cuanto al juego simbólico, supone una actividad asimiladora y deformante de la realidad. En el juego, el niño/a se libera de las presiones y exigencias de la acomodación de lo presente para representar por puro placer funcional. Este alejamiento de lo inmediato se observa en la propia evolución de los símbolos, que pasan de ser símbolos "pegados" a los objetos y a las acciones rutinarias (simular comer en platos vacíos, dormir a la vista de la almohada, etc.) a ser símbolos que los van "perdiendo de vista" (simular comer o beber sin tener nada en la mano). Posteriormente, el niño/a se convierte en un participante independiente que hace que un muñeco se alimente a sí mismo o que un muñeco padre alimente a un muñeco bebé. Esto muestra que el juego simbólico poco a poco va dejando de estar centrado en sí mismo, conforme los niños/as se dan cuenta que los agentes y destinatarios de acciones simuladas pueden ser independientes de ellos mismos.

Más adelante, en el juego sociodramático y a la edad de 4 ó 5 años, los niños construyen sobre los temas de juego de otros niños/as, crean y coordinan varios papeles en un argumento elaborado y tienen una sofisticada comprensión del entramado de una historia. Estos desarrollos son reflejo de un mayor cambio en la capacidad de representación. En el juego sociodramático el niño/a no representa su mundo. Demuestran tener conciencia de que el juego simbólico es una actividad representacional, para comprobar esto, no hay más que oír a niños/as de Educación Infantil en las mencionadas edades, cuando crean entre ellos un mundo imaginario (Berk, 1998). En la dramatización, transformación de la realidad, los niños/as otorgan formas y condiciones dramáticas a algo que no las posee. El niño/a adopta el papel de algo o alguien que no es, facilitándole así la comprensión del objeto de estudio.

La actividad lúdica en su vertiente más individual estimula una gran variedad de actividades mentales como el lenguaje, la atención activa, la capacidad de concentración y la memorización, el razonamiento, la imaginación, la creatividad y la planificación requisitos todos para un buen aprendizaje escolar. En su vertiente más social, el juego de dramatización o el juego de roles contribuyen a desarrollar las habilidades sociocognitivas de los niños/as, así como ampliar su conocimiento del mundo social. Además el juego permite al niño desarrollar su inteligencia práctica y su habilidad manipulativa (Moreno, 1999).

El niño/a es un ser eminentemente lúdico y aunque con él se aleja de la vida real, también a través de él puede comprender el mundo que le es todavía ajeno.

Los psicólogos demostraron que “cualquier capacidad del niño/a de Educación Infantil se desarrolla más eficazmente a través del juego que fuera de él”, esto se debe a que al introducirse en un rol, lo intenta cumplir de la mejor manera posible, aumentando su actitud de atención y esmero. Por tanto, el juego es uno de los mejores medios educativos para favorecer el aprendizaje.

Además, se ha demostrado que aquello que el niño/a aprende mediante el juego ya sea contenidos, habilidades, destrezas... se transfiere a otras conductas no lúdicas.

Este valor educativo del juego fue estudiado e incorporado a la metodología educativa por muchos destacados pedagogos, entre ellos Froebel, que incorpora a su metodología una serie de experiencias lúdicas para desarrollar armónicamente el pensamiento del niño/a. Este considera el juego como el agente más natural y eficaz para “desenvolver la naturaleza física, moral y mental para revelar y definir su individualidad”. Seguin convierte el juego en “ el elemento propio para despertar la inteligencia y la afectividad”. Decroly crea una serie de juegos para desarrollar la inteligencia infantil, con la idea de acercar la escuela a la vida y enseñar al niño/a mediante la acción lúdica. Sensat planificó el aprendizaje a través de actividades lúdicas y un tiempo para el juego dentro del horario escolar, distinto del de recreo y del descanso.

En cuanto a las funciones del juego, Gervilla (1998) señala las siguientes:

1. Desarrollo físico y motor: La actividad lúdica sirve para el desarrollo muscular y enseña a coordinar movimientos. El niño/a practica activamente, trabaja jugando, aumentando la salud y liberando la energía excesiva.
2. Desarrollo intelectual: Al jugar el niño/a recoge información por medio de los sentidos, adquiere conceptos, lo que hace posible su desarrollo intelectual. Mediante el juego podemos detectar el estado de desarrollo evolutivo del niño/a.
3. Socialización: El niño/a al jugar con sus compañeros aprende a compartir, a comunicarse, a respetar a los demás y a las normas sociales, en definitiva, se socializa.
4. Creatividad: Cuando juega el niño/a se siente libre para actuar, experimentar, poner a prueba sus ideas, lo cual fomenta su creatividad.
5. Autoconciencia: Al jugar el niño puede conocerse a sí mismo, tomar conciencia de los otros y de sus capacidades. Es aprendizaje de la vida.
6. Valor terapéutico: El juego sirve para liberar la tensión y el estrés del ambiente, le permite comunicar sus deseos, necesidades y temores. Favorece la higiene física y mental del niño/a.

7. Valor moral: El niño/a aprende las consecuencias de sus actos, las normas y el respeto por los demás mientras juega.

En definitiva, el juego actúa en los diversos aspectos de la personalidad del niño/a, por esto puede ser utilizado por el profesor/a para la educación de los mismos, pues en el juego el niño/a se siente feliz y libre, lo cual favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El juego es uno de los medios más eficaces para educar en la edad infantil, nos puede ayudar a que los alumnos/as alcancen su techo discente y a través de él se puede conseguir: Conocer al niño/a, ya que sus comportamientos y motivos se manifiestan a través de éste; dirigir y mantener la atención sobre el contenido del aprendizaje más tiempo; motivar y mantener el interés del niño/a por el hecho educativo; evitar fracasos y frustraciones; desarrollar actitudes positivas frente al aprendizaje y hacia los compañeros/as; servir de base y posibilitar la transferencia hacia otros aprendizajes superiores que necesitará en otros niveles; adecuar el aprendizaje a los intereses y necesidades infantiles; mantener y potenciar la actividad (fundamental en la Educación Infantil).

Si el juego está adecuadamente planificado, se puede abordar desde él las tres áreas de conocimiento en Educación Infantil, aunque no se debe olvidar que se realiza espontáneamente, que es una necesidad en su desarrollo y que supone un aprendizaje para la vida.

Con respecto al área de "Conocimiento del entorno", a través del juego el niño/a desarrolla sus vivencias como experimentación de una situación determinada, se plantea una serie de interrogantes y explora e interviene en la realidad inmediata mediante los juegos de construcción. Por medio de tales juegos de construcción o exploración pueden surgir los juegos simbólicos con los que integra el mundo real a través de la fantasía.

Por último y con respecto a la tercera área "Lenguajes: Comunicación y Representación", se puede estudiar a través del procedimiento, desde los primeros juegos gestuales, comunicación verbal no intencional, a la intencional. Se trataría principalmente de favorecer cualquier tipo de juego que exprese las vivencias en todos los lenguajes posibles.

Hemos de señalar que el juego se contrapone de alguna manera al "deber". El docente debe incitar a los niños/as a que manipulen y jueguen con objetos, palabras e ideas, hasta el máximo posible dentro de los límites de seguridad.

El juego, se puede considerar como el eje organizador de toda la actividad educadora en la etapa de Educación Infantil. A grandes rasgos, el juego es la pro-

pia vida del niño/a y va unido al desarrollo de su afectividad, individualización, socialización, conocimiento, etc.

A través del mismo, el niño/a conquista su autonomía, fundamental para su desarrollo y su vida adulta. En tanto que mediante el juego el niño/a se aleja de la realidad, puede comprender el mundo que le es todavía ajeno "el mundo del adulto". El juego es en la Educación infantil un instrumento de observación, desarrollo y evaluación.

A través del juego niño/a transforman la realidad, siguiendo una serie de reglas intrínsecas al propio juego; perfeccionan una serie de habilidades que les serán útiles en el futuro. Es una estrategia muy utilizada en esa etapa educativa. Formular las enseñanzas como juego posibilita facilitar el aprendizaje tanto de conceptos, como de procedimientos, habilidades o actitudes. Desde el juego, si está bien planificado, se pueden abordar las tres áreas de conocimiento, pero nunca se puede perder de vista que lo realizan espontáneamente y que es una necesidad en su desarrollo.

3. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

La flexibilidad propuesta en nuestro sistema educativo, LOE, lleva aparejada la concesión de un espacio propio de autonomía de los centros docentes. Esto implica que cada centro debe tomar las medidas metodológicas que considere más adecuadas en función de las circunstancias concretas y las características psivoevolutivas de sus estudiantes, con el objetivo de conseguir su éxito escolar. Además casi todas las decisiones que se toman en el aula están determinadas por distintas concepciones educativas y por la experiencia profesional de los docentes. Así por ejemplo, cuando un profesor/a concede mayor o menor autonomía en clase, mayor o menor participación en la organización del proceso de aprendizaje, actividades más o menos abiertas, obedecen a su práctica diaria y condicionan la forma de intervenir en clase (Bravo, 2006). Este criterio de flexibilidad a nivel de centro y aula nos lleva a desechar la idea de los supuestos grupos homogéneos para insistir en tres niveles de aprendizaje en clase: bajo, medio y alto. Por ello algunos de los principios que cada profesor/a debe tener presenta a la hora de establecer estrategias didácticas son, entre otros, el principio de actividad, autonomía, participación, globalización, personalización, aprendizaje significativo, interacción, funcionalidad, motivación e inclusión.

Como exigencia didáctica, la metodología debe estar en función de las capacidades, intereses, actitudes y respuesta del grupo. Además, es preciso diversificar los tiempos y los modelos e instrumentos de evaluación y las actividades planificadas deben respetar los diferentes estilos de aprendizaje y las necesidades educati-

vas de los alumnos/as. Por último, habrá que diferenciar el sistema de tutorías para realizar una atención individualizada.

Bajo estas apreciaciones, ofrecemos distintos modelos que pueden facilitar variaciones en la organización de la clase y del aprendizaje (Agelet, Bassedas y Comadevall, 2001 y Rodríguez Gallego, 2007). Aunque somos conscientes de la gran variedad de clasificaciones ofrecidas sobre estrategias educativas, hemos seleccionado las más comunes en nuestros centros (proyectos, planes de trabajo, estudio de casos, trabajo cooperativo entre iguales, etc.) al tener su origen en movimientos pedagógicos y autores como Freinet, Montessori, Decroly, Dewey, Ferrer i Guardia, entre otros. Ellos/as iniciaron y sentaron las bases de una pedagogía centrada en el niño/a como sujeto de su propio aprendizaje, en interacción con el entorno, partiendo de sus intereses, potenciando su autonomía y fomentando el trabajo colaborativo; principios que actualmente se siguen predicando y tienen plena vigencia.

3.1. Un aula, dos docentes

Consiste en aprovechar los recursos personales del centro (profesores/as de pedagogía terapéutica, profesores/as de apoyo, cuidadores/as...) en el aula donde están todos los alumnos/as. Esta estrategia se presenta como una modalidad docente innovadora que contribuye a atender a la diversidad en un marco de inclusividad para mejorar los resultados escolares. Permite que dos profesores/as puedan tener un conocimiento compartido de un mismo grupo con el fin de adecuar la programación y la metodología a las necesidades del grupo. Es necesario planificar a principio de curso los momentos de intervención educativa conjunta, estableciendo funciones y un reparto de tareas a realizar con los alumnos/as. Los contenidos que se trabajan mediante esta organización permiten un seguimiento y corrección de tareas para la resolución de problemas, elaboración de textos, tutoría, etc. Teixidó (2008) argumenta 3 razones a favor de esta estrategia: *la mejora del aprendizaje, el crecimiento profesional de los docentes y la vertebración organizativa*.

La formación de las parejas profesionales que van a compartir docencia debe realizarse considerando las características de las personas como, madurez profesional, especialización, facilidad en el trato con los estudiantes, experiencia previa, predisposición al trabajo en equipo y motivación, entre otras. Para favorecer esta posibilidad, algunos centros de Primaria optan por distribuir homogéneamente las dos horas en las que hay coincidencia de dos profesores/as que trabajan con un mismo grupo.

Una experiencia desarrollada en centros de Primaria con esta estrategia es la del Centro de Educación Infantil y Primaria “Sant Hilari Sacalm” de Gerona.

3.2. Diferenciación por niveles de aprendizaje/Grupos interactivos

Todo el grupo trabaja un mismo tema, pero haciendo propuestas de actividades diferenciadas por niveles de dificultad. Las actividades pueden ser realizadas en parejas, grupos o individualmente. *“Este tipo de organización requiere que el equipo docente, conjuntamente con el Departamento, tenga preparados distintos materiales atendiendo a la caracterización de los alumnos para que encuentren un nivel de dificultad en las tareas que sea adecuado a sus posibilidades”* (Agelet, Bassedas y Comadevall, (2001:20).

Una variante de esta estrategia son los grupos interactivos, de las *Comunidades de Aprendizaje.* Se trata no de separar al alumnado en función de sus dificultades, sino de potenciar los aprendizajes de todos dentro del aula; que quien más dificultades tenga pueda participar del trabajo de los demás; que quién acaba o ha entendido la actividad antes se la explique al otro. El aula se divide en grupos heterogéneos tanto en género, como en nivel de aprendizaje u origen cultural. El número de grupos varía en función de las características del aula y de la edad del alumnado. En cada grupo se realiza una actividad diferente y cada una de las actividades está tutorizada por un voluntario o voluntaria. Todos los grupos rotan por las diferentes actividades manteniéndose fijo el voluntario/a. El profesor/a selecciona las actividades para cada sesión teniendo en cuenta objetivos tanto instrumentales como de valores y, durante la sesión realiza el seguimiento de las diferentes actividades y del alumnado, resolviendo dudas cuando nadie del grupo sabe. Los voluntarios/as se responsabilizan de dinamizar la actividad que les toca, impulsando las interacciones entre iguales: que se ayuden entre ellos y ellas, que argumenten, que unos aprendan de otros/as. Para participar como voluntario/a en un grupo no es necesario saber del contenido de las actividades, porque su función no es enseñar ni corregir sino ayudar a que se enseñen y corrijan entre ellos y ellas. Posteriormente se corrige la actividad, bien al finalizarla o en otra sesión. Las estrategias para ello pueden ser variadas en función de la actividad de que se trate; a veces para poder corregir en el mismo momento se utiliza una plantilla donde están las actividades resueltas; otras veces es el profesor/a quien hace la corrección.

Cuadro VII.5
Ejemplo adaptado de la organización de grupos interactivos (Ferrer, 2005)

<table>
<tr><th colspan="2">Clase Lengua Castellana
2º curso de Primaria</th></tr>
<tr><td>Grupo interactivo 1: Lectura

Actividad:
Lectura tutorizada individual y grupal de fragmentos de un texto.
Objetivos:
— Favorecer la lectura individual y en grupo.
— Adquirir el vocabulario básico que permita a los alumnos comunicarse en castellano.</td><td>Grupo interactivo 4: Escritura

Actividad:
Dictado por parte del profesor sobre el texto.
Objetivos:
— Desarrollar el lenguaje verbal escrito.
— Ejercitar los movimientos básicos y avanzados de los trazos de la escritura.</td></tr>
<tr><td>Grupo interactivo 3: Expresión oral

Actividad:
Expresión oral mediante la representación teatral o la escenificación de marionetas de los protagonistas del texto.
Objetivos:
— Favorecer el uso del lenguaje verbal a través del juego y mejorar la fonética.
— Expresarse mediante la imaginación, las vivencias, las emociones y las experiencias con espontaneidad.
— Adquirir el vocabulario básico que permita a los alumnos expresarse en castellano.</td><td>Grupo interactivo 2: Ejercicios

Actividad:
Ordenación de palabras de frases hechas.
Objetivos:
— Aprender a utilizar procedimientos de comparación, clasificación y ordenación.
— Hacer juegos de palabras para trabajar la pronunciación y la sonoridad de las palabras.</td></tr>
</table>

Con esta estrategia recordamos algunos aspectos organizativos de la escuela unitaria, en las que hay alumnos/as de diferentes edades y, por lo tanto, capacidades distintas y hacen actividades distintas.

Algunas experiencias desarrolladas con esta estrategias son las de los Centros de Educación Infantil y Primaria “Andalucía” en Sevilla, “Adriano del Valle” en Sevilla, “Cardenal Espínola” en Linares (Jaén), “Cruz Blanca” en Aznalcóllar (Sevilla), “Fernando Feliú” en Gerena (Sevilla), “Dr. Alberich i Casas” en Reus, “Dr. Fleming” en Viladecans, “Juan XXIII” en Mérida (Badajoz) y otros centros de toda España recogidos en http://www.utopiadream.info/red/tiki-index.php?page=Listado&structure=

3.3. Plan de trabajo/contrato didáctico

Su función básica consiste en facilitar la tarea del profesor/a al proponer a cada alumno/a las actividades de aprendizaje apropiadas a sus posibilidades y a sus intereses. Es una variante del Plan de Trabajo y se hace mediante la utilización de un documento llamado contrato que permite negociar con el alumno/a el trabajo que hay que realizar durante un tiempo determinado y anotar los compromisos adquiridos. *"La pedagogía de contrato es aquella que organiza las situaciones de aprendizaje en las que existe un acuerdo negociado precedido de un diálogo entre interlocutores que se reconocen como tales, con el fin de alcanzar un objetivo, ya sea cognitivo, metodológico o de comportamiento"* (Przesmycki, 2000:17).

Según las finalidades que se propongan y los participantes o agentes implicados, se pueden establecer diferentes tipos de contratos.

Cuadro VII. 6
Tipos de contratos didácticos (Menoyo, 2001:196)

TIPOS	FUNCIONES	NEGOCIACIÓN
De recuperación	Su finalidad es la recuperación escolar de una secuencia, crédito,.. en una duración corta	Individual (en función de las características personales)
De resolución de conflictos	Su finalidad es resolver un conflicto o problema de ámbito actitudinal (absentismo, agresividad, desorden,...)	Individual, grupal o del colectivo de la clase
Para un proyecto	Su finalidad es realizar un proyecto. Su duración puede ser larga pero se tiene que determinar unos momentos para hacer minibalances sobre la progresión del trabajo.	Individual o grupal (si es grupal cada grupo se responsabiliza de una tarea o diferentes miembros de un grupo tienen una determinada responsabilidad).
De evaluación	Su finalidad es establecer los criterios de evaluación de una tarea o secuencia de aprendizaje.	Individual (se puede gestionar a partir de una puesta en común de la clase).
Colectivo clase	Su finalidad es conseguir un objetivo general común a toda una clase, con una duración que puede ser desde un trimestre hasta todo un curso.	La clase (las indicaciones metodológicas se establecen para el colectivo y después cada alumno y cada alumna redactan individualmente el contrato).

Las etapas en la pedagogía de contrato son, siguiendo a Przesmycki (2000), las siguientes:

a) *Análisis inicial de la situación*.
b) *Formulación de los objetivos*.
c) *Negociación de todos los elementos que constituyen el aprendizaje que pretende el contrato*. En el caso de un contrato didáctico, el tipo de producción final es poco negociable porque viene marcado por la demanda del profesor/a (dossier, cartel, montaje multimedia, objeto fabricado, proyecto conjunto, exposición, programa informático o telemático, sketch, expresión artística o control de las lecciones aprendidas). Para otros tipos de contrato, la producción es totalmente negociable.
d) *Evaluación del contrato*. El profesor/a debe realizar la evaluación al proponer que los alumnos/as adquieran conocimientos y competencias profesionales de su disciplina. Pero necesita, también, la autoevaluación del alumno/a sobre el grado de éxito de su contrato. Otra modalidad es la coevaluación del contrato, que tiene lugar cuando se trata, sobre todo, de contratos de grupos. En la coevaluación intragrupo de tres a cinco alumnos/as agrupados en función de un objetivo común negocian un contrato mediante el cual deciden hacer una evaluación en conjunto, cada uno en su propia tabla o todos en la misma. En la coevaluación intergrupos cada grupo, habiendo negociado un contrato diferente, evalúa por turnos las producciones finales de los otros grupos. La coevaluación por diálogos constructiva consiste en sugerir y organizar diálogos la mayoría de las veces a pares o tríos bajo la forma de entrevista o sketch.

Cuadro VII.7
Ejemplo de contrato didáctico (Pigrau, 2000: 107)

CONTRATO DE TRABAJO COOPERATIVO
Redactado conjuntamente por alumnado y profesor/a
Nivel: 5º E. Primaria. Curso: 2010/2011

EL TRABAJO COOPERATIVO EN EL AULA Y EN EL LABORATORIO

¿Por qué?

Algunos de los objetivos de este curso son:

- Aprender a escuchar al profesor/a y a los compañeros/as
- Aprender a defender, de manera justificada, las propias ideas frente a un grupo
- Aprender a compartir y aprovechar las habilidades y conocimientos que puede aportar cada miembro del grupo
- Percibir la satisfacción que reporta el hecho de resolver problemas a partir de la colaboración entre iguales
- Saber pedir ayuda o ayudar, cuando así se requiera, al realizar un trabajo concreto
- Aprender a organizar el tiempo y el trabajo, cuando éste sea en grupo
- Aprender a trabajar de manera parecida a los científicos: analizando, cuestionando, experimentando, comprobando, revisando, etc.

¿Cómo?

¿De qué manera lo conseguimos?

Para poder trabajar en grupo, de manera correcta, es imprescindible que tomemos una serie de acuerdos, y que los cumplamos.

Estos acuerdos son:

- Saber respetar las opiniones de los demás
- Ayudar a cualquiera de los integrantes del grupo, si le cuesta comprender algún aspecto del trabajo
- No ponerse nervioso ni levantar la voz si alguna cosa sale mal. Debe volver a realizarse
- A fin de conseguir que todos los miembros del grupo participen, debe repartirse el trabajo
- Hacer las cosas de manera ordenada
- Las discusiones con los integrantes del equipo deben hacerse de manera tranquila, sin alterarse
- Cuando el profesor/a deba hablar con alguien de fuera de la clase, bajar un poco la voz
- Organizar bien el trabajo y el tiempo.

Firmado
(Cada uno de los alumnos/as, en su propio documento)

Experiencias en Centros de Educación Infantil y Primaria desarrolladas bajo esta estrategia las podemos encontrar en los *Programas de Acompañamiento Escolar* desarrollados en Comunidades como Andalucía o Canarias a través del *Plan PROA*, o el *Cuaderno Solidario con Primaria* del Departamento de Acción Social (D.A.S) de los PP. Escolapios.

3.4. Grupos cooperativos

En sus inicios se le conoció como *trabajo en grupo* y *trabajo en equipo*, aunque tal y como afirman Ovejero y otros (2002) todo aprendizaje cooperativo es aprendizaje en grupo, pero no todo aprendizaje en grupo es aprendizaje cooperativo. El aprendizaje cooperativo es una estrategia de gestión del aula que potencia la organización de los alumnos/as en grupos heterogéneos para la realización de las tareas y actividades de aprendizaje en el aula.

Ainscow (2004) establece diferencias entre el aprendizaje en grupo y aprendizaje cooperativo:

a) En los grupos cooperativos hay una interdependencia positiva entre los miembros del grupo. Cada alumno/a se interesa por el rendimiento de todos sus compañeros/as y por el suyo propio. Esto no ocurre en las propuestas tradicionales de trabajo en equipo.
b) En el aprendizaje cooperativo hay una responsabilidad individual y una corresponsabilidad entre los miembros del grupo, con respecto al trabajo a realizar. Esta característica tampoco se suele dar en el aprendizaje en grupo.
c) La composición de los grupos de trabajo cooperativos es heterogénea, en contraposición a la del trabajo en grupo que suele ser homogénea.
d) Las técnicas, estrategias y habilidades necesarias para desarrollar el trabajo en grupos cooperativos las enseña el profesor/a; en el trabajo en grupo se presupone que el alumno las posee.
e) El trabajo cooperativo se realiza fundamentalmente en el aula bajo la supervisión del profesor/a, mientras que en el trabajo en grupo se realiza la mayor parte de él fuera del aula.

El aprendizaje cooperativo representa un cambio en la estructura de **actividad** (al combinar el trabajo individual con el trabajo en equipos cooperativos), en la estructura de **autoridad** (hay un equilibrio entre el profesor/a y los alumnos/as en el momento de decidir qué y cómo aprender) y en la estructura de **recompensa** (se

produce una autosuperación y automejora individual y grupal). Para la organización de grupos cooperativos se divide los estudiantes en equipos reducidos (4-5), heterogéneos (en género, etnia, intereses, motivaciones, capacidades, rendimiento,...) y se debe seguir el proceso planteado por Slavin (1991):

a) Presentar los objetivos a los alumnos/as.

b) Realizar una evaluación inicial.

c) Priorizar los objetivos de cada alumno/a.

d) Explicar detalladamente los contenidos y los criterios de evaluación.

e) Por pequeños grupos realizar una autoevaluación y el docente realizará una evaluación individual.

f) Evaluar a cada grupo.

g) Planificar la recuperación individual.

Johnson y Johnson (1999) sugieren las siguientes recomendaciones para planificar una clase con técnicas cooperativas:

a) *Tomar decisiones antes de dar instruccione*s. Antes de cada sesión, el profesor/a formula objetivos, decide el tamaño del grupo, determina el método a seguir y prepara y organiza el material necesario para realizar el trabajo.

b) *Explicar la actividad*. En cada sesión el profesor/a debe explicar la actividad, los criterios de evaluación y las actitudes esperadas en los alumnos/as.

c) *Supervisar e intervenir*. En cada sesión debe orientar a los grupos y lograr la comprensión de los contenidos a aprender.

d) *Evaluar*. Tanto el profesor/a como los estudiantes evaluarán el trabajo realizado por el grupo.

Algunas técnicas para el aprendizaje cooperativo, según Domènech (2001) y Navarro y otras (2004) son: los Grupos de Investigación (Group.Investigation), STAD (Student Team-Achievement Divisions), Técnica Puzzle de Aronson, Técnica Juego-Concurso de De Vries, TGT (Teams-Games Tournaments) y la Tutoría entre iguales (Peer Tutoring).

Experiencias educativas desarrolladas con esta estrategia, las del “C.E.I.P. Miguel Hernández” de la Laguna de Duero (Valladolid), “San Francisco” de Cájar (Granada) o “C.P. Ezkaba-Antsoain” de Navarra.

3.5. Proyectos de trabajo

Los proyectos pueden organizarse siguiendo determinados ejes: la definición de un concepto, un problema general o particular, un conjunto de preguntas interrelacionadas, un tema de interés,...La función del profesor/a pasa de ser transmisor de conocimientos, organizador y controlador de la secuencia didáctica a facilitador del aprendizaje de los alumnos haciéndoles participar de la secuencia didáctica. Habitualmente el docente puede seguir los siguientes pasos (Hernández y Ventura, 2000):

a) *Elección del tema por el alumno/a o a través de sugerencias del profesor/a*. Asimismo puede ser un tema del currículum oficial, proceder de una experiencia común, de un hecho de actualidad o una cuestión pendiente en otro proyecto. Esta información puede hacerse pública en los paneles de entrada al centro, de este modo, las familias también se implican en el proyecto.
b) *Identificación de los conocimientos que tienen los alumnos/as sobre el tema* (evaluación inicial).
c) *Identificación de los aspectos que nos interesa estudiar*, con la especificación del hilo conductor, del esquema cognoscitivo que permitirá que el proyecto vaya más allá de los aspectos informativos o instrumentales necesarios y pueda ser aplicado en otros temas o problemas.
d) *Búsqueda de materiales*.
e) *Inicio de la recogida y selección de la información sobre el tema*. Esta selección de información ha de contrastarse con otras fuentes que ya poseen o que pueden aportar los estudiantes, y también con las conexiones que pueden surgir de otras situaciones y espacios educativos que tienen lugar dentro del horario y la planificación del centro.
f) *Clima de implicación e interés participativo en el grupo, y en cada persona, sobre lo trabajado en clase*. Es decir, reforzar la conciencia de aprender del grupo.
g) *Evaluación de todo el proceso* inicial, formativa y final.
h) *Recapitular el proceso que se ha llevado a cabo a lo largo del proyecto en forma de programación*. Esta actividad puede servir como memoria para el docente, de intercambio con otros compañeros/as o como punto de partida para un nuevo proyecto.

La actividad del alumno/a después de elegir el proyecto pasa por los siguientes pasos (Hernández y Ventura, 2000):

a) *Después de la elección del tema cada estudiante realiza un índice en el que especifica los aspectos que hay que tratar en el proyecto* (con los alumnos/as más pequeños se realiza colectivamente). El índice tiene el valor de ser un instrumento motivador y evaluador, ya que establece las previsiones sobre los diferentes aspectos del proyecto y prevé la implicación de los miembros del grupo.

b) *La puesta en común de los diferentes aspectos del índice*.

c) *Búsqueda de información diversificada*: información escrita, conferencias de invitados, visitas a museos, exposiciones e instituciones, visionado de vídeos, etc. Los alumnos/as asumen y aprenden a situarse ante la información desde sus propias posibilidades y recursos. Además les lleva a implicar a otras personas en la búsqueda de información, lo que supone considerar que no sólo se aprende en la escuela y que aprender es un acto que comporta la comunicación entre personas.

d) *Tratamiento de la información*. Este proceso puede realizase individualmente o en diálogo con el grupo clase (confrontación de opiniones, organización y presentación de la información, planteamiento de nuevas cuestiones, etc.).

e) Desarrolla los apartados señalados en el índice mediante actividades grupales o individuales.

f) *Realiza un dossier de síntesis de los aspectos tratados y de los que quedan abiertos para futuros proyectos* (reelaboración del índice inicial, organización de las fuentes de información utilizadas y de las actividades y los trabajos de análisis y observación llevados a cabo).

g) *Evaluación de todo el proceso seguido en el proyecto*.

h) *Nuevas perspectivas de continuidad para el siguiente proyecto*.

Un Centro de Educación Infantil y Primaria que desarrollan esta estrategia es "Santiago Guillén" de Alcalá del Valle (Cádiz) (Orellana, 2010).

3.6. Estudio de casos

El estudio de caso es una técnica de aprendizaje en la que el sujeto se enfrenta a la descripción de una situación específica que plantea un problema, que debe ser comprendido, valorado y resuelto por un grupo de personas a través de un proceso de discusión. La participación en este tipo de técnica desarrolla habilidades tales como el análisis, síntesis y evaluación de la información. Posibilita también el de-

sarrollo del pensamiento crítico, el trabajo en equipo y la toma de decisiones, además de otras actitudes y valores como la innovación y la creatividad.

Para Wassermann (1994) podemos distinguir en el estudio de casos tres fases: preparación, desarrollo y evaluación.

a) *Preparación:* el docente prepara el caso que sus alumnos/as van a trabajar. Las actividades que deben llevarse a cabo en esta fase son, formulación de los objetivos, elaboración del caso a través de artículos, páginas web, relatos que describan sucesos o problemas de la vida real, experiencias propias, entrevista a profesionales, etc. Para redactar un caso hay que tener claros los objetivos, ser claro y conciso, utilizar una terminología adecuada al nivel escolar de los alumnos, incluir diálogos para hacerlo más real y finalizar el caso formulando preguntas básicas que ayuden al análisis. Por último, se deben formar los grupos de trabajo (4-6 personas), la elección puede hacerse por los alumnos o por el docente.
b) *Desarrollo:* en un primer momento se hace la exposición del caso a estudiar, a continuación se presenta la redacción del caso y se comentan las normas a seguir en su desarrollo (recursos tecnológicos, ayudas, documentación, distribución del tiempo, etc.). Después de presentarse el caso los alumnos/as comienzan el estudio de forma individual y grupal. Los estudiantes leen el caso de forma individual para tratar de comprender la información y comienza el debate grupal. Una vez finalizado el análisis, se plantea *la elaboración de conclusiones.* Finalmente, un miembro del equipo hace una recopilación final de las soluciones propuestas.
c) *Evaluación:* cada equipo expone al grupo sus conclusiones y se abre un debate general, moderado por el profesor/a, con el fin de llegar a buenas soluciones, valorando todos los argumentos.

Uno de los inconvenientes de esta técnica es que puede resultar complicada, pues exige una preparación específica por el docente, aunque sus ventajas educativas son enormes.

3.7. Estudio independiente y aprendizaje autónomo

Es un proceso dirigido hacia el autocontrol y la autoevaluación como una actividad orientada hacia la formación de habilidades intelectuales para conseguir el conocimiento y el aprendizaje. Esta modalidad se utiliza para la reflexión personal, la investigación, la recuperación de conocimientos, desarrollo de la originalidad y creatividad. En el estudio independiente la responsabilidad en la propia formación

la tiene el estudiante. Éste puede adquirir a través del estudio independiente la capacidad básica de la comprensión para determinar los elementos que constituyen un fenómeno o hecho, su estructura esencial, las características de los vínculos entre las partes que lo conforman y las relaciones que se establecen con otros fenómenos de igual o diferente naturaleza, observando las dimensiones espaciales y temporales de los mismos. El estudio independiente posibilita el establecimiento de vínculos sustantivos entre lo que hay que aprender y lo que ya se sabe, proceso que lleva al alumno/a hacia la realización de aprendizajes integrados en su estructura cognitiva para asegurar su memorización compresiva y su funcionalidad.

Una experiencia con esta estrategia se ha desarrollado en el "C.E.I.P. José Ramón Villa" de Mora (Toledo) para el desarrollo de altas capacidades www.apoclam.net/.../Experiencias_educativas_Altas_Capacidades.pps

Como conclusión, las estrategias metodológicas planteadas en este capítulo para la etapa de Educación Primaria quedan recogidas en el cuadro nº 4.

Cuadro VII.8
Estrategias metodológicas para la educación primaria
[adaptado de García y Moreno (2008)]

ESTRATEGIA METODOLÓGICA	PRINCIPIOS METODOLÓGICOS QUE DESARROLLA	DEFINICIÓN DE LA ESTRATEGIA
Un aula dos docentes	Principio de globalización Principio de personalización Principio de interacción Principio de inclusión	Esta alternativa supone el aprovechamiento de los recursos personales del centro (profesores/as de apoyo, profesores/as de pedagogía terapéutica, profesores/as de compensatoria...) en el aula ordinaria
Grupos interactivos	Principio de actividad y participación Principio de motivación y autoestima Principio de aprendizajes significativos Principio de inclusión	Se trata de no de separar al alumnado en función de sus dificultades, sino de potenciar los aprendizajes de todos dentro del aula; que quien más dificultades tenga pueda participar del trabajo de los demás; que quien acaba o ha entendido la actividad antes se la explique al otro
Contrato didáctico	Principio de actividad y participación Principio de motivación y autoestima Principio de personalización	Un contrato es un acuerdo negociado (oral o por escrito), precedido de un diálogo entre profesor/a y alumno/a con la finalidad de conseguir unos aprendizajes a través de una propuesta de trabajo autónomo, que puede ser de carácter cognitivo, metodológico o actitudinal
Grupos cooperativos	Principio de actividad y participación Principio de funcionalidad Principio de motivación y autoestima Principio de aprendizajes significativos Principio de globalización Principio de interacción Principio de inclusión	Se trata de la organización del alumnado por medio de pequeños grupos de trabajo cooperativo. El grupo cooperativo permite que la adquisición de conocimientos sea compartida, fruto de la interacción y cooperación entre los miembros del grupo, por lo que resulta muy positivo para que el alumnado con las características de compensación educativa pueda aprender y autorregular sus procesos de aprendizaje

Talleres	Principio de actividad y participación Principio de funcionalidad Principio de motivación y autoestima Principio de aprendizajes significativos Principio de personalización Principio de interacción	Los talleres son espacios donde se realizan actividades sistematizadas y dirigidas, con una progresión de dificultad ascendente para conseguir que el alumnado haga uso de diversos recursos y conozca diferentes técnicas que posteriormente utilizará de forma individual en el aula
Proyectos de trabajo	Principio de actividad y participación Principio de funcionalidad Principio de motivación y autoestima Principio de aprendizajes significativos Principio de globalización Principio de interacción Principio de inclusión	Los proyectos de trabajo se articulan en base a los interrogantes que formula el alumnado. Cada nuevo aprendizaje es un nuevo proyecto. Esta forma de organizar la enseñanza-aprendizaje implica asumir que los conocimientos escolares no se organizan para su comprensión de una forma rígida, en función de unas referencias disciplinares preestablecidas y de una homogeneización de los individuos y de la didáctica de las disciplinas
Estudio de casos	Principio de actividad y participación Principio de funcionalidad Principio de motivación y autoestima Principio de aprendizajes significativos Principio de globalización Principio de interacción Principio de inclusión	Es una técnica de aprendizaje en la que el sujeto se enfrenta a la descripción de una situación específica que plantea un problema, que debe ser comprendido, valorado y resuelto por un grupo de personas a través de un proceso de discusión
Estudio independiente	Principio de actividad y participación Principio de motivación y autoestima Principio de personalización	Mediante esta estrategia se trata de organizar actividades individualizadas para cada niño/a, teniendo en cuenta sus intereses y necesidades

4. ACTIVIDADES

1. Realice un proyecto de trabajo atendiendo a las siguientes pautas y considerando los pasos que debe dar el docente y los/as estudiantes:
   - Destinatarios: Alumnos 6º Primaria.
   - Materia: Lengua Castellana y Literatura.
   - Tema: Comprensión y expresión: El Teatro.
2. Planifique las tres fases del estudio de caso:
   - Destinatarios: Alumnos 5º Primaria.
   - Materia: Conocimiento del medio natural, social y cultural.
   - Caso: Relación del efecto invernadero con el calentamiento global de la Tierra.
3. Planifique una única sesión de clase para alumnos 1º de Primaria, área de Matemáticas, en la que existen dos niveles de aprendizaje. Para ello hay que decidir el formato metodológico a emplear, grupos heterogéneos, con distinta tarea, relaciones tutoriales, etc.

Contenidos para el nivel 1	**Contenidos para el nivel 2**
Contar números de forma descendente	Contar números de forma ascendente
Objetivos para el nivel 1	**Objetivos para el nivel 2**
ACTIVIDADES Y MATERIALES PARA LA SESIÓN	

4. Idee un taller distinto a los ejemplos que hemos visto y que considere necesario para niños y niñas de 5 años, que acuden a un centro ubicado en una zona urbana con los problemas propios de una gran ciudad. Justifique su elección e indique en qué época lo llevaría a cabo y quién lo impartiría.
5. Con tres o cuatro compañeras o compañeros más, forme un grupo de trabajo para recabar más información sobre el juego en Educación Infantil y expongan lo hallado a través de un gran mural, una presentación en power- point o cualquier otro formato atractivo.

5. BIBLIOGRAFÍA

AGELET, J.; BASSEDAS, E. y COMADEVALL, W. (2001). Algunos modelos organizativos, facilitadores del tratamiento de la diversidad, y alternativos a los agrupamientos flexibles en, AA. VV. *Estrategias organizativas de aula. Propuestas para atender la diversidad.* Barcelona: Graó, 15-35.

AINSCOW, M. (2004). Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: algunos retos y oportunidades. http://www3.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/ jornada3/ actas/conf1.pdf (20/07/ 2011).

BARCIA, M. (2007). Estrategias educativas en Educación Infantil. En R. Navarro (coord.) *Didáctica y currículum para el desarrollo de competencias*. Madrid: Dykinson, S.L., 279-312.

BRAVO, M. (2006) *Estrategias educativas en el aula.* Málaga: Aljibe.

DOMÈNECH, J. (2001). Algunas técnicas para el aprendizaje cooperativo, en AA.VV. *Estrategias organizativas de aula. Propuestas para atender la diversidad.* Barcelona: Graó, 181-186.

FERRER, G. (2005). Hacia la excelencia educativa en las comunidades de aprendizaje: participación, interactividad y aprendizaje. *Educar*, *35*, 61-70.

GERVILLA, A. (1998): *Educación Infantil. Desarrollo del niño de 0 a 6 años*. Málaga: Grupo de investigación de Educación Infantil y Formación de Educadores.

GARCÍA, J.B. Y MORENO, M. (2008). Estrategias metodológicas en el desarrollo de medidas de compensación educativa. *Consejería de Educación, Formación y Empleo. Región de Murcia.* http://orientamur.educarm.es/repositorio.php?rp=12

GARCÍA GONZÁLEZ, F. (1994): *Cómo elaborar unidades didácticas en la Educación Infantil*. Madrid: Escuela Española.

HERNÁNDEZ, F. y VENTURA, M. (2000). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio.* Barcelona: Graó.

JOHNSON, D.W. y JOHNSON, R. (1999). *Learning together and alone: cooperative, competitive and individualistic learning* (5ª ed.) Boston: Ally and Bacon.

KAGAN, S. (1994) *Cooperative learning.* California: Kagan Publishing.

MENOYO, M.P. (2001). El contrato didáctico o pedagógico, en AA.VV. *Estrategias organizativas de aula. Propuestas para atender la diversidad.* Barcelona: Graó.

MORAL, C. (2009): *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid: Pirámide

MORENO, J. A. (1999): *Motricidad infantil. Aprendizaje y desarrollo a través del juego*. Murcia: D.M.

NAVARRO, R.; RODRÍGUEZ, M.; BARCIA, M. y CORUJO, M.C. (2004). El aprendizaje cooperativo como innovación para la mejora del rendimiento de los alumnos universitarios, en DE MESA, J.M.; CASTAÑEDA, R. y VILLAR, L.M. (Coord...) *La Universidad de Sevilla y la innovación docente. Curso 2002-03. Área de Ciencias Sociales y Jurídicas.* Sevilla: ICE/Vicerrectorado de Calidad y Nuevas Tecnologías.

ORELLANA, A. (2010). El Proyecto Kilpatrick: metodología para el desarrollo de competencias. *Clave XXI. Reflexiones y experiencias en Educación,* 1. CEP de Villamanrique.

OVEJERO BERNAL, A., DE LA VILLA MORAL JIMÉNEZ, M., PASTOR MARTÍN, J. (2002). "Aprendizaje cooperativo: un eficaz instrumento de trabajo en las escuelas multiculturales y multiétnicas del siglo XXI", en *Revista Electrónica Iberoamericana de Psicología Social (R.E.I.P.S.),* Facultad de Psicología, Universidad de Oviedo, 1, 2, http://www.psico.uniovi.es/REIPS/Vinl/art7.html (10/07/2011).

PARRA, J. M. (2005): *La educación infantil: su dimensión didáctica y organizativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

PÉREZ MONTERO, C. (2002). *Las tareas de educar en 0-6 años (Didáctica aplicable)*. Madrid: CEPE.

PIGRAU, T. (2000). El contrato didáctico en el trabajo cooperativo: un instrumento para la autoevaluación, en Ballester, M. y otros *Evaluación como ayuda al aprendizaje.* Barcelona: Graó.

PRZESMYCKI, H. (2000). *La pedagogía de contrato. El contrato didáctico en la educación.* Barcelona: Graó.

RODRÍGUEZ, M.R. (2007). Estrategias educativas en Educación Primaria y Secundaria. En R. Navarro (coord.) *Didáctica y currículum para el desarrollo de competencias*. Madrid: Dykinson, S.L., 313-346.

RODRÍGUEZ LÓPEZ, M. (2004): "Taller didáctico". En Rodríguez Diéguez: *Diccionario enciclopédico de Didáctica*. Málaga: Aljibe.

RODRÍGUEZ SERRANO, R. (2004): "La organización del aula en Educación Infaltil". En Gallego J.L. y Fernández de Haro, E.: *Enciclopedia Infantil*. Málaga: Aljibe.

SLAVIN, R. (1991): "Synthesis of research on cooperative learning", *Educational Leadership*, 48, págs. 71-82.

TEIXIDÓ, J. Y GROC (2008). ¿Desdoblar? o ¿Dos docentes en el aula? Entre la innovación, la moda y el problema/dilema organizativo. http://www.joanteixido.org/doc/dos_aula/texto_provisional.pdf (22/07/2011).

WASSERMANN, S. (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Bilbao: Amorrortu editores.

Capítulo VIII

MEDIOS Y RECURSOS DIDÁCTICOS

SOLEDAD GARCÍA GÓMEZ
MARGARITA R. RODRÍGUEZ GALLEGO

SUMARIO

INTRODUCCIÓN

Los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en las aulas de Educación Infantil y Primaria suelen apoyarse en los denominados recursos didácticos: materiales de diversa índole que facilitan tanto la tarea de enseñar como la de aprender.

Es habitual que en los manuales sobre Didáctica y Currículum se hagan exposiciones sobre numerosos recursos didácticos –entre los que cada día cobran un mayor auge los de carácter tecnológico– y, con frecuencia, se obvian las referencias al libro de texto. Su carácter casi omnipresente en las aulas, la cotidianeidad de su presencia en las mismas, la familiaridad que representa para maestras y maestros, padres y madres y alumnas y alumnos hace que en ocasiones se eluda un análisis extenso de su papel en el ámbito escolar. El libro de texto se considera pues como un elemento intrínseco a las clases, es el recurso didáctico por excelencia (en educación infantil los libros de texto son los denominados libros de fichas). Por ello, en el ámbito de la formación inicial del profesorado es fundamental que se le preste atención y que se ofrezca, a las y los estudiantes de los grados en Educación Infantil y Educación Primaria, la oportunidad para acercarse a ellos desde una nueva perspectiva. Se trata de distanciarse del papel que han desempeñado en las vidas académicas como estudiantes para acercarse de nuevo a ellos, concibiéndolos como los recursos que pueden facilitar, o no, la futura labor como docentes.

Por esta razón, en este capítulo, nos centraremos tanto en el análisis de los libros de texto como en los recursos tecnológicos más utilizados en las aulas de Educación Infantil y Primaria.

Los objetivos propuestos para este capítulo son:

1. Determinar el sentido de los medios y recursos didácticos en la enseñanza.
2. Comprender el alcance que tiene en la tarea docente la planificación de los recursos y medios didácticos.
3. Conocer las clasificaciones sobre los recursos y materiales en la enseñanza.
4. Promover la reflexión y el debate sobre la utilización de los libros de texto en el proceso didáctico.
5. Favorecer actitudes positivas hacia la utilización en las programaciones didácticas de los medios y recursos tecnológicos.

1. RECURSOS DIDÁCTICOS TRADICIONALES Y TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN.

Como hemos comentado en el capítulo VI, los medios y recursos didácticos son los distintos instrumentos que permiten desarrollar en las condiciones más adecuadas, los contenidos programados y la consecución de los objetivos didácticos, facilitando el trabajo de todos los participantes en el proceso de enseñar y aprender. La elección y forma de utilizar los diversos recursos educativos contiene de forma implícita determinados valores y actitudes que debemos analizar, cuestionar y consensuar para no incurrir en contradicciones.

Los recursos deben adaptarse a las necesidades del momento y a las características psicoevolutivas de los alumnos/as. También debemos considerar que la variedad en el uso del material amplía el campo de aprendizaje de los alumnos/as y la repetición del mismo refuerza el aprendizaje; y que a mayor diversificación de materiales nos encontramos con mayores posibilidades de atender a la diversidad. Está demostrado que la utilización de estrategias educativas atractivas para el alumnado estimula a éste y consigue mayor implicación en las tareas escolares. Un/a estudiante estimulado/a en clase consigue mejores resultados, posee una visión mucho más positiva del centro, ve a éste como un lugar para aprender, vivir nuevas experiencias. Los centros educativos deben ser un lugar en el que los/as estudiantes desarrollen todo su potencial tanto físico como mental, debe propiciar el mayor aprendizaje posible y por consiguiente debemos obtener alumnos/as capaces de enfrentarse a la sociedad con las mejores garantías de éxito.

Existen distintas clasificaciones sobre recursos y materiales en la enseñanza. Blázquez (1994: 508) propone la siguiente clasificación:

a) *Recursos experienciales directos*: plantas, animales, instalaciones urbanas, agrícolas, de servicios, etc.

b *Recursos estructurales o propios del ámbito escolar*: biblioteca, laboratorio, gimnasio, laboratorio de idiomas, etc.

c *Recursos simbólicos*: textos, libros, mapas, informática, hipermedia, medios audiovisuales, etc.

Otra clasificación es la presentada por Rodríguez Gallego (2001, 2007) sobre medios audiovisuales, informáticos y tecnologías de la información y la comunicación:

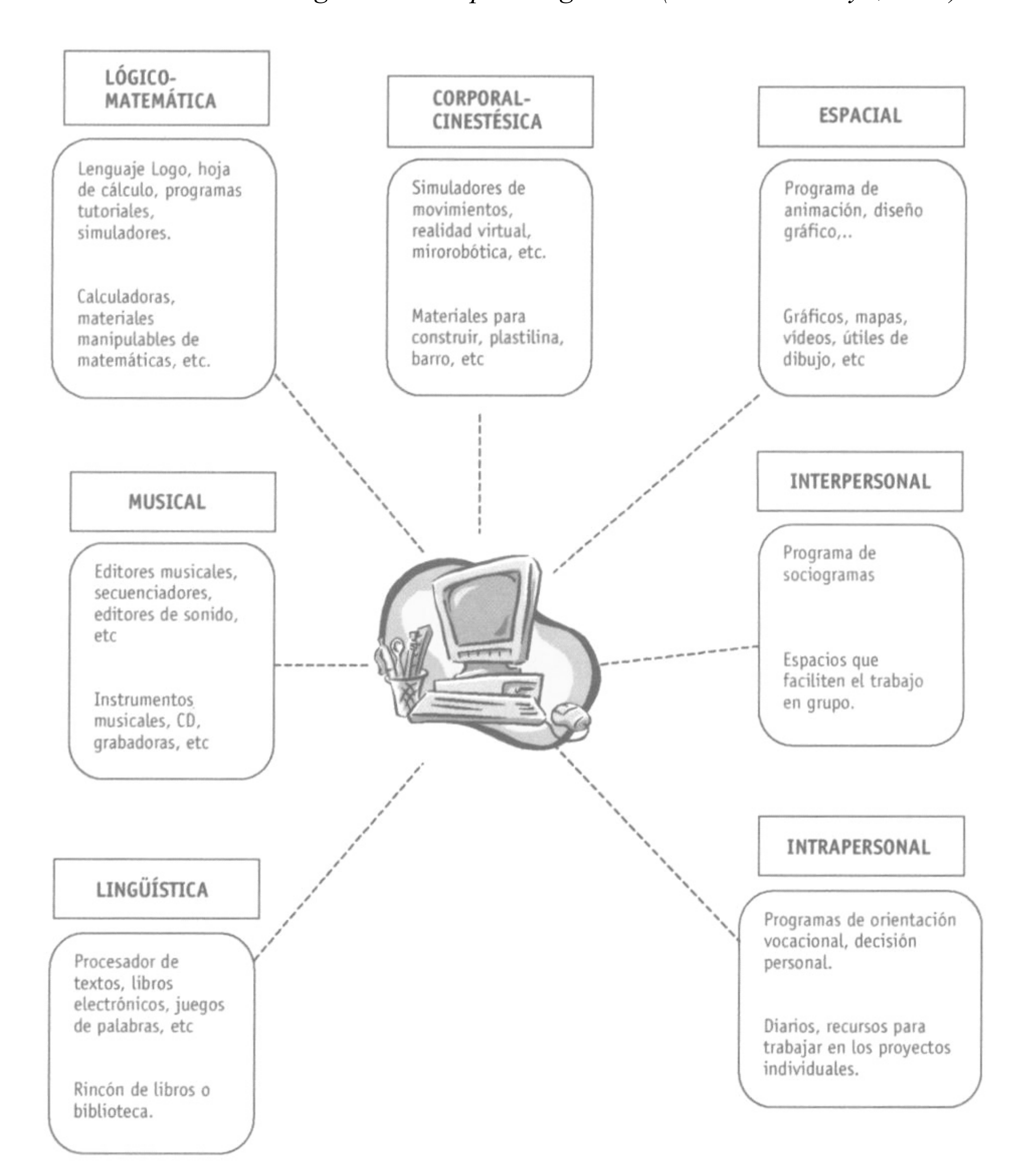
a) *Medios audiovisuales*: proyector de diapositivas, retroproyector, equipo de sonido, equipo fotográfico, equipos de proyección de montajes audiovisuales, proyector de cine, equipo de reproducción de vídeo, equipo de grabación de vídeo y televisión.

b *Recursos informáticos*: equipos informáticos básicos, periféricos del ordenador, hipertextos, multimedia y diseño asistido por ordenador.

c *Tecnologías de la información y la comunicación*: Internet, e-actividades Web 2.0, Redes Sociales, plataformas virtuales, entornos personales de aprendizaje.

Sánchez Montoya (2002) ha realizado un interesante estudio en el que asigna un papel muy importante a las Tecnologías de la Información y la Comunicación para el desarrollo de las inteligencias múltiples definidas por Gardner. Para cada una de las inteligencias, musical, lógico-matemática, lingüística, intrapersonal, corporal-cinestésica y espacial añade aquellos recursos vinculados a las TIC y a los medios tradicionales que pueden ayudar a su desarrollo. En la figura VIII.1 se muestra dichos recursos.

Figura VIII.1
Recursos tic y tradicionales que ayudan al desarrollo de las inteligencias múltiples de gardner (Sánchez Montoya, 2002)



Es importante que al decidir la metodología utilizada hagamos constar qué material necesitamos, tanto desde el punto de vista de los alumnos/as como del profesor/a, para desarrollar las tareas en el momento concreto, pues no sólo nos ayudará a hacer una reflexión previa, sino que será un recordatorio de lo que necesitamos para mejorar el proceso de aprendizaje. Por otra parte, debemos considerar que los materiales estandarizados difícilmente se podrán adaptar al contexto de aula, lo que obliga a los docentes a elaborar su propio material o acomodar el material existente a las características del contexto y de los alumnos.

2. LOS LIBROS DE TEXTO, ALGO MÁS QUE UN RECURSO DIDÁCTICO

Como alumnos/as de las etapas previas de la escolaridad es probable que los libros de texto evoquen acciones y sensaciones tanto agradables como desagradables. Entre las primeras podemos identificar: atracción por abrir por primera vez el libro al inicio del curso, interés por ojear todos los temas, comentarios sobre algunas fotos que nos llaman la atención o curiosidad ante el mundo nuevo que nos ofrecen las coloridas páginas. Entre las segundas estarían: temor ante el desarrollo del curso, sentirse abrumado ante los nuevos saberes, rechazo a los procesos de memorización que suelen ir aparejados al uso del libro o desinterés por las actividades propuestas.

Como maestras/os el libro de texto debería dar lugar al surgimiento de otras inquietudes. En primer lugar hay una pregunta obvia: utilizar el libro ¿sí o no? En segundo lugar, si optamos por él, nos preguntaremos: ¿cuál escogemos?, ¿de qué editorial?, ¿qué criterios manejamos para la selección?, ¿qué esperamos que aporte?, ¿qué uso haremos de este recurso? Pero aun hay más, también debemos plantearnos: ¿a quién beneficia su uso?, ¿en qué medida estamos favoreciendo un determinado modelo de enseñanza?, ¿qué coherencia hay entre los principios didácticos explicitados y el tipo de tareas que se realizan en clase?, ¿qué conocimientos y valores estamos divulgando?, ¿qué margen de autonomía tenemos como profesionales ante una propuesta curricular tan cerrada?, ¿a qué intereses sirven las editoriales?, ¿quién las maneja?

En las páginas siguientes nos ocupamos brevemente de estas cuestiones con la finalidad de plantear conocimientos y reflexiones que permitan hacer un uso más crítico del libro de texto en las aulas.

2.1. Origen y evolución de los libros de texto

J. Amós Comenio (1592-1670) escribió en 1632 la obra titulada *Didáctica Magna*, dando así inicio a una tradición de estudio sobre la enseñanza. Varios años más tarde (1658) escribió el libro que es considerado uno de los primeros libros de texto con imágenes: *Orbis sensualium Pictus*. Por lo tanto, hablar del origen de este recurso didáctico implica remontarse varios siglos atrás. Y, además, conlleva aludir a su evolución a partir de los textos sagrados que se comenzaron a redactar y a usar para la enseñanza, lo cual ha quedado reflejado en la propia denominación de estos materiales: libros *de texto* (Torres Santomé, 1994).

Para no hacer muy prolija la exposición damos un salto a la segunda mitad del siglo XVIII para hacer mención a la principal obra de la época: la *Enciclopedia* escrita en francés por Diderot y D'Alembert, también conocida como *Diccionario razonado de las Ciencias, las Artes y los Oficios*. Esta magna obra, valorada desde su nacimiento como un ensalzamiento del conocimiento fruto de la razón frente al conocimiento derivado de la fe, fue rápidamente criticada por una peculiaridad que aún persiste en los libros de texto: la rapidez con la que los conocimientos que compila quedan desfasados. Los saberes que se seleccionan, organizan y exponen en las páginas de un libro tienen caducidad, más aun en una era como la que estamos viviendo, denominada era de la comunicación y de la información, alimentada especialmente por todas las posibilidades que ofrecen los avances tecnológicos. Así pues, la famosa Enciclopedia pronto fue criticada por contener conocimientos obsoletos y de mediocre calidad.

En esa época, más o menos, se promulgaba en España la Ley Moyano, la cual ya hacía referencia al tipo de libro que se podía considerar libro de texto para su uso en el sistema educativo.

> *"Art. 88. Todas las asignaturas de la primera y segunda enseñanza, las de las carreras profesionales y superiores y las de las facultades hasta el grado de Licenciado, se estudiarán por libros de texto: estos libros serán señalados en listas que el Gobierno publicará cada tres años" (Ley Moyano, 1857).*

Es habitual desde entonces que en la legislación sobre el sistema educativo aparezcan referencias a este recurso didáctico, las cuales suelen centrarse más en los mecanismos de control sobre el contenido de los libros que en cuestiones pedagógicas.

> *"Disposición adicional quinta.- Los libros y material necesario para el desarrollo del sistema educativo en los niveles de Educación preescolar,*

Educación General Básica, Formación Profesional de primero y segundo grado y Bachillerato, estarán sujetos a la supervisión del Ministerio de Educación y Ciencia, de acuerdo con las normas que reglamentariamente se establezcan" (Ley General de Educación, 1970).

El desarrollo de la Ley General de Educación en España supuso la aparición de numerosos materiales en las clases: las fichas de trabajo, los libros de consulta, los cuadernillos de las materias, los libros de lectura… Superada la etapa de la dictadura con sus conocidas obras como la emblemática *Enciclopedia Álvarez*, se pasó al uso de numerosos libros de texto para cada curso y materia. Los libros de fichas que irrumpieron en las aulas con la LGE se han afianzado con los años en la etapa de educación infantil perdiéndose su uso en Primaria.

La LOGSE (1990), que no plantea la obligatoriedad del uso de este recurso didáctico, trajo consigo sin embargo un aumento de las ventas de estos, dada la inseguridad que produjo en amplios sectores del profesorado la asunción de los nuevos planteamientos de enseñanza: el currículum y los niveles de concreción curricular, el constructivismo, las metodologías investigativas, la integración del alumnado con necesidades educativas especiales, etc. En esta época el control sobre los libros de texto parece pasar de la iglesia católica y el gobierno a los grupos de poder dueños de las grandes editoriales: Santillana, Anaya o SM.

En la actualidad, en la LEA (Ley de Educación de Andalucía, 2007) la alusión a los libros de texto solo está vinculada al programa de gratuidad que ha puesto en marcha la Junta de Andalucía, mediante el cual se abonan con dinero público los libros que se ceden al alumnado para su uso durante el año académico.

2.2. El libro de texto como producto comercial

Torres Santomé (1994) plantea que el libro, además de ser un recurso didáctico, es un producto político por ser un vehículo de transmisión de planteamientos ideológicos (de forma más o menos explícita) y una mercancía. Se trata de un producto que se elabora, se distribuye y se vende, participando por tanto de las reglas del mercado.

Las editoriales procuran elaborar buenos productos para obtener mayores beneficios económicos. En sus políticas empresariales es destacable el papel que desempeñan los comerciales: para vender más hay que dar a conocer los productos y, además, hacerlo de la forma más atractiva y productiva posible. Así, ocurre que en ocasiones el potencial del libro de texto como recurso para facilitar los aprendi-

zajes del alumnado no es el principal criterio para proceder a su selección y utilización. Hay colegios que han conseguido tener climatización en las aulas a cambio de que el profesorado optase por sus propuestas editoriales, mientras otros centros han obtenido recursos tecnológicos.

La revista *Sacapuntas*, en su nº 1 aporta un texto titulado "La pedagogía del negocio". Algunas reflexiones sobre la producción editorial, del cual hemos extraído un fragmento a modo de ejemplo de la temática que se quiere anunciar en este apartado.

> *"A la hora de organizar la venta de sus manuales las editoriales tienen en cuenta sus estudios de mercado. Con ellos predefinen qué manual es adecuado, o más bien vendible, a cada sector. De esta manera, los docentes y los chicos de carne y hueso desaparecemos detrás de algunas categorías de mercadotecnia (chicos pobres o ricos, maestros tradicionales o modernos). Son ellos los que eligen previamente por nosotros cuál de sus productos nos sirve. Ese rol de simples consumidores, sin criterios ni voluntad, es el que nos adjudican las editoriales. Por eso no nos debería sorprender que intenten convencernos con los más bajos ardiles. Como muestra alcanza un botón: Febrero de 2005, sala de maestros de una escuela. Llegan a la escuela las nuevas propuestas de distintas editoriales. Ante la mirada inquisidora de los maestros, una promotora anuncia las ventajas de comprar el libro que ofrece: trae las planificaciones ya armadas, los discursos para los actos, una carpeta para coleccionar todo ese material pedagógico… ¡y permite participar del sorteo para un viaje"*

2.3. Las guías didácticas y la desprofesionalización docente

La cita anterior es una introducción oportuna a este nuevo apartado pues deja anunciado cómo las editoriales socavan la profesionalidad de los maestras/os mediante las guías didácticas que acompañan a los materiales para el alumnado. Las editoriales van más allá de ofrecer unos productos útiles para que niñas/os tengan los saberes que se han seleccionado para que los aprendan organizados y condensados en un único libro que pueden llevar a casa. Las editoriales organizan el trabajo del profesorado, piensan y deciden por cada maestra/o que consumen sus productos. Les despojan de su autonomía, minusvaloran sus competencias profesionales, les homogeneízan con todos los demás, les marcan un ritmo de trabajo… en aras de ser una ayuda se convierten en obstáculos para el desarrollo profesional (Blanco García, 1994).

Las guías didácticas donde todos los elementos del currículum aparecen considerados (objetivos, contenidos, criterios de evaluación, actividades para todo el grupo, actividades de refuerzo, actividades complementarias, sugerencias de cómo desarrollar la unidad didáctica o tema, temporalización de los mismos, información complementaria para ampliar los temas, dificultades detectadas en el alumnado para comprender ciertos contenidos, controles fotocopiables de evaluación del alumnado, etc.) suponen una concreción de un determinado enfoque de la enseñanza, del aprendizaje, de la evaluación, de la comunicación y del ejercicio profesional que, por su propia idiosincrasia, suele basarse en los planteamientos positivistas que subyacen al enfoque técnico del currículum.

Por ello, en la actualidad, nos podemos llegar a encontrar situaciones que carecen de la coherencia mínima que debería ser exigible a un proceso educativo. Nos referimos al uso del recurso básico de un modelo tradicional y transmisivo de enseñanza, el libro de texto, bajo las indicaciones de las guías didácticas que son un claro reflejo de las premisas técnicas, para acometer un proceso de enseñanza que, según los textos legislativos, debe procurar un proceso de construcción de conocimientos por parte del alumnado atendiendo a su diversidad y fomentando valores personales y sociales contrarios a los expuestos habitualmente en libros y guías.

2.4. Textos, imágenes y actividades

Los libros de texto estructuran la propuesta de contenidos que aparecen en los reales decretos y órdenes autonómicas de cada etapa educativa en unidades didácticas. Estas suelen incluir texto, imágenes, esquemas y actividades.

Los libros de texto cada vez incluyen menos textos. Se supone que solo se anuncian algunos conocimientos para que estos sean ampliados en la clase. Sin embargo, en muchas aulas, de cada tema solo se aborda lo escrito en el libro. Se pide al alumnado que lo lea (en voz alta o en voz baja), que cumplimente las actividades, estas se corrigen y vuelta a comenzar el mismo ciclo, que terminará con la memorización de los escasos contenidos para realizar el examen fotocopiable suministrado al profesorado.

Si revisamos cualquier libro de cualquier editorial apreciamos con facilidad que el texto escrito ocupa poco espacio en la página y, además, que se repite en más de una ocasión. Por lo tanto, hablamos de pocos conocimientos, repetidos, expuestos como verdades incuestionables, carentes de argumentación, simples y, en ocasiones, sin sentido. Es difícil aprender sobre ciertos temas valiéndose del libro de texto escolar.

Además de estas características no podemos obviar que son productos políticos que transmiten sesgos (Torres Santomé, 1994). Hay libros con contenidos sexistas, racistas, militaristas, religiosos, urbanos, centralistas…

En los últimos años se han realizado muchas investigaciones y estudios para analizar el contenido que aparece en los libros y los resultados son demoledores. Como ejemplo podemos citar el estudio realizado por Ecologistas en Acción quienes demuestran que muchos textos exponen visiones y comportamientos anti-ecológicos.

Es fundamental que una maestra, que un maestro, se pregunte con el libro entre sus manos: ¿qué visión del mundo, del conocimiento, de la sociedad, del aprendizaje… estoy promoviendo con el uso de este libro de texto? A veces no somos conscientes del currículum que ocultan los textos, lo cual va en contra de la profesionalidad de los docentes.

Las imágenes, sean del tipo que sean (fotografías, ilustraciones, dibujos, esquemas, mapas conceptuales), han ido aumentando su presencia en los libros de texto de forma progresiva. Elena Rodríguez (1999) llega a hablar de los "libros verbeneros" al hacer una crítica al exceso de imágenes que copan las páginas de los libros. Las imágenes han ido restando espacio a los textos y, en muchas ocasiones, son imágenes de calidad pero no son imágenes didácticas ya que no contribuyen al proceso de aprendizaje del alumnado. En muchos casos las imágenes están presentes en los libros, se ojean, pero no se trabajan, no se consideran contenido. Además, con frecuencia, esas imágenes ofrecen una visión distorsionada que dificulta la comprensión. Son numerosos los estudios realizados al respecto, entre los que podemos destacar como ejemplo uno centrado en las imágenes que abordan la digestión y la excreción (Pérez de Eulate, Llorente y Andrieu, 1999). La sentencia "una imagen vale más que mil palabras" tenía sentido hace años, hoy día niñas y niños viven inundados de imágenes, hay una clara sobresaturación y las imágenes por sí solas no ayudan a aprender.

Las actividades más frecuentes en los libros de texto son aquellas que se denominan de "lápiz y papel", las cuales solo suelen precisar que el alumno relea los textos de las páginas anteriores para ser realizadas. Son habituales las actividades que proponen terminar de redactar frases, completar frases con palabras que faltan, vincular con flechas términos que aparecen en dos columnas… En los últimos años hay editoriales que han incorporado otras actividades para realizar en grupo centradas en la investigación de algún aspecto de la temática. Son esas actividades para las cuales no suele haber tiempo disponible en las clases, por lo que en muchas ocasiones no se realizan. Rosa Cintas (2000) ha realizado un análisis de las

actividades de los libros de texto, el cual nos alumbra sobre la pobreza metodológica de estas propuestas.

3. TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

En el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, en el Artículo 5.3, queda recogido que los niños/as del segundo ciclo de Educación Infantil deben tener una primera aproximación a las TICs, para favorecer un primer contacto educativo con el lenguaje audiovisual y con el uso de las tecnologías.

De otro lado, tal y como se hace explícito en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, en el Artículo 3, se hace constar que dicha etapa educativa debe contribuir al desarrollo en los niños y niñas de una serie de capacidades que les permitan, entre otras cosas:

i) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran…

De la misma manera que en el sistema educativo LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo) veíamos la existencia de los temas trasversales que debían de impregnar el currículo educativo, en el sistema educativo propuesto por la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) uno de los contenidos que se deberá trabajar en todas y cada una de las áreas, sin perjuicio de su tratamiento específico en alguna de la áreas de la etapa, son las tecnologías de la información y comunicación.

Considerando la importancia dada en la normativa a las Tecnologías de la Información y la Comunicación detallamos sus principales funcionalidades en los centros de Educación Infantil y Primaria (Marquès, 2010):

a) *Alfabetización digital de los/as estudiantes, profesores/as y familias*.
b) *Uso personal de profesores/as y alumnos/as*: acceso a la información, comunicación, gestión y proceso de datos. Es un canal de comunicación, que facilita la comunicación interpersonal, el intercambio de ideas y materiales y el trabajo colaborativo. Además de ser un medio de expresión y creación multimedia pues permite escribir, dibujar, realizar presentaciones multimedia, elaborar páginas web, etc.

c) *Gestión del centro*: secretaría, biblioteca, gestión de la tutoría de alumnos/as, etc. Hay programas específicos para la gestión de centros y seguimiento de tutoría. La mayoría de los centros poseen una web con formularios para facilitar la realización de trámites on-line.

d) *Uso didáctico para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje*. Desde el punto de vista cognitivo, puede apoyar determinados procesos mentales de los/as estudiantes asumiendo aspectos de una tarea: memoria que le proporciona datos para comparar diversos puntos de vista, simulador donde probar hipótesis, entorno social para colaborar con otros/as, proveedor de herramientas que facilitan la articulación y representación de conocimientos. Existen Programas específicos de orientación, diagnóstico y rehabilitación de estudiantes, así como webs específicos de información para la orientación escolar y profesional. Las TICs nos sirven, igualmente, como instrumento para la evaluación al proporcionar corrección rápida y feedback inmediato, reducción de tiempos y costes, posibilidad de seguir el "rastro" del alumno/a, uso en cualquier ordenador, etc.

e) *Comunicación con las familias* (a través de la web de centro).

f) *Comunicación con el entorno*.

g) *Relación entre profesores/as de diversos centros* (a través de redes y comunidades virtuales): compartir recursos y experiencias, pasar informaciones, preguntas...

Presentamos una serie de modelos que orientan el uso didáctico de las TICs y son aplicables a los niveles de Educación Infantil y Primaria (Marquès, 2010):

a) *Usos de la pizarra digital en el aula*. El uso de la pizarra digital en las aulas de 3, 4 y 5 años permite tener todo el material que proporciona internet en el aula, además de facilitar las exposiciones y la creación de material extra y unidades didácticas sobre cualquier tema. Como ejemplo, se pueden realizar las rutinas de la mañana con la PDI poniendo a los compañeros/as que no han venido dentro de una casa, o un sol o una nube sobre el número del día en el que nos encontremos; realizar prácticas de grafomotricidad de todo tipo, escribir números y letras, aprender colores y formar, aprender conceptos, etc. En Educación Primaria, los/as estudiantes pueden presentar, comentar y exponer sus trabajos, buscar y comentar materiales, presentación pública de fotografías, ayuda de los buscadores, revisar y comentar la prensa en clase, debates, corrección de los ejercicios y deberes en clase. Por su parte los profesores/as pueden dar sus clases, reforzar sus explicaciones y corregir colectivamente las tareas. Si dispone-

mos de una Pizarra Digital Interactiva (PDI) resulta más fácil escribir, dibujar, subrayar, navegar por Internet, combinar y mover imágenes, participar en videoconferencias, grabación de vídeos didácticos, etc.

b) *Uso de los ordenadores.* Entre las posibilidades que ofrece el manejo del ratón del ordenador en el desarrollo de algunos de los aspectos más importantes para trabajar en Educación Infantil podemos destacar, siguiendo a Romero y otros (2009), el desarrollo psicomotor; habilidades cognitivas; uso y perfeccionamiento del lenguaje y la comunicación; pautas elementales de convivencia y relación social y descubrimiento del entorno inmediato. Por otra parte, los rincones puede ser una buena opción metodológica para trabajar en Educación Infantil, en este caso puede crearse el rincón del ordenador en el aula. También se puede comenzar a usar el correo electrónico, por ejemplo, trabajar un cuento enviado por este medio como punto de partida para ampliarlo, enriquecerlo y continuarlo. El profesor escribirá las aportaciones y las enviará a alumnos de otros centros educativos. Se pueden hacer algunos dibujos y escanearlos. Mir y otros (2005) resaltan 10 posibilidades que ofrecen las TICs para la Educación Infantil:

— Iniciación a los recursos multimedia
— Iniciación al programa gráfico tipo “Kid Pix” y “Paint”
— Actividades CD educativos
— Búsqueda y consulta de información en formato Web
— Manejo del correo electrónico
— Comunicación tipo “Microsoft Netmeeting”
— Listas de distribución y grupos de noticias
— Iniciación a las presentaciones en “Microsoft PowerPoint”
— Iniciación a páginas Web (educalia.org)
— Ejercicios sencillos de Webquest

Una forma de evaluar las actitudes de los niños/as de infantil sobre la utilización de los recursos informáticos puede ser el registro que presentamos a continuación:

Cuadro VIII.1
Registro de actitudes en informática MIR y otros (2005:157)

ALUMNOS	JUAN	ANA	LUIS	MARTA	SARA
Trabaja autónomamente					
No sabe lo que tiene que hacer					
Necesita al adulto					
Actúa por ensayo/error					
Se sorprende de sus logros					
Está motivado					
Está satisfecho de su trabajo					
El grado de concentración se mantiene durante la sesión					
Se cansa enseguida					
Comenta lo que hará con su compañero/a					
Trabajan a partes iguales los miembros del grupo					
Siempre quiere ser protagonista					
Nunca toma la iniciativa, se deja llevar					
Dice constantemente lo que tiene que hacer a su compañero/a					
Se pelea a menudo					
Pide ayuda a la maestra/o					
Reclama la ayuda de la maestra/o aun cuando lo sabe hacer solo/a					
Se levanta y juega, va al baño,…					

En Educación Primaria el ordenador puede utilizarse como fuente de información y aprendizaje (consultas a Internet o a las plataformas de contenidos en red) y canal de comunicación (e-mail, chat) y también puede servir para elaborar algún documento, digitalizar imágenes, imprimir, etc. El profesor/a puede encargar la realización de determinados ejercicios de las plataformas de contenidos on line, así como el periódico de clase y la bitácora (o web), en el que cada día un grupo de alumnos/as redacta en una weblog una crónica del día, así como, colocar enlaces a buenas web educativas y los mejores trabajos. También podemos contar con el "catálogo de software" de algunos portales educativos donde se describen brevemente los programas educativos que se ponen a disposición del usuario. Además los/as estudiantes pueden realizar, de forma colaborativa, proyectos, investigaciones, ejercicios, a través de webquests, cazas de tesoros y wikis (aprendizaje por investigación). En otros casos, cuando el profesor/a lo considere conveniente, puede preparar un examen tipo test de preguntas de autoevaluación (*por* ejemplo con el programa Multigestor Windows o el generador de test de las plataformas de contenidos) y pasarlo individualmente a todos los alumnos en el aula informática. El profesor/a puede, igualmente, organizar debates virtuales en los foros de la plataforma virtual.

c) *Exposición del profesorado apoyada en las tecnologías.* Preparación de sus clases con un portátil conectado al cañón de videoproyección para apoyar sus explicaciones (presentaciones, simulaciones virtuales, contenidos multimedia,…), control de la tutoría de los alumnos/as (trabajos realizados, asistencia, plataforma del Centro, tutorías on line, elaboración de materiales didácticos interactivos (Clic, multigestor Windows, hot potatoes,…).

d) *Actividades de las familias.* Pueden consultar las actividades del Centro a través de la página web (exámenes, eventos), realizar gestiones en el Centro (apuntarse al comedor, ver las notas, faltas de asistencia de sus hijos/as, programas que oferta el Centro, recibir asesoramiento sobre los deberes que tienen que realizar sus hijos/as,…) En definitiva, sirven como punto de contacto con los tutores/as para interesarse por los progresos de sus hijos/as.

4. EVALUACIÓN DE LOS MEDIOS Y RECURSOS DIDÁCTICOS

Además de decidir qué recurso utilizar, debemos realizar una evaluación previa sobre el mismo. Los resultados de la evaluación sobre los medios didácticos empleados se suele recoger en una ficha que incluye diversos apartados: facilidad de uso, versatilidad, calidad del entorno, etc.

Cuadro VIII.2
Plantilla sobre evaluación de materiales y recursos didácticos

NOMBRE DEL MATERIAL/RECURSO/PROGRAMA **Breve descripción**		
Tipo de característica	**Aspectos positivos**	**Aspectos negativos**
Facilidad de uso e instalación		
Versatilidad (adaptación a distintos contextos)		
Calidad del entorno visual/audiovisual		
Calidad de los contenidos		
Navegación e interacción		
Originalidad y uso de tecnología avanzada		
Capacidad de motivación		
Adecuación a los usuarios y a su ritmo de trabajo		
Potencialidad de los recursos didácticos		
Fomento de la iniciativa y del autoaprendizaje		
Enfoque pedagógico actual		
Documentación detallada de las características del programa/libro de texto		
Esfuerzo cognitivo		
Apreciación global del material		

5. ACTIVIDADES

1. Seleccione un mismo tema o unidad didáctica de un libro de texto de 5º curso del área Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural de dos editoriales diferentes. Compare el formato, el contenido textual, las imágenes y las actividades. Elabore una síntesis con las principales diferencias encontradas.
2. Seleccione una unidad didáctica de un libro de texto de cualquier editorial y revisa su contenido. Consulte el real decreto que regula las enseñanzas mínimas correspondiente a ese ciclo y localice qué objetivos y contenidos de los allí propuestos son los abordados en el libro.
3. Revise varios temas o unidades didácticas de un libro de texto (o cuadernillo de fichas para infantil) y localice algunos ejemplos de sesgos (sexistas, urbanos, políticos, religiosos, centralistas, militaristas, racistas...).
4. Organice el “rincón del ordenador” para niños de 4 años indicando objetivos, metodología, agrupamientos, espacios, tiempos, recursos y evaluación.
5. Seleccione tres actividades interactivas de Matemáticas para 3º de Primaria, disponibles en Internet y conteste para cada una de ellas las siguientes preguntas:
   — ¿Qué espero que aprendan los alumnos con la misma?
   — El lugar dónde se realizará la actividad (la sala o aula de informática, la clase habitual, la biblioteca, ...)
   — El modo de agrupamiento de los alumnos ante los ordenadores (es decir, cuántos alumnos estarán delante de cada ordenador)
   — Los pasos o proceso de utilización de los mismos (es decir, qué tareas tienen que realizar en la cumplimentación de la actividad y qué instrucciones se darán a los alumnos antes de encender los ordenadores, durante el tiempo de realización y al final de la misma)
   — ¿En función de qué criterio/s evaluaré el desarrollo de la actividad?

6. BIBLIOGRAFÍA

APPLE, M.W. (1989). *Maestros y textos*. Barcelona: Paidós/MEC.

BLANCO, N. (1994). Materiales curriculares: Los libros de texto, en J.F. Angulo y N. Blanco, *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona (Málaga): Aljibe.

CINTAS, R. (2000). Actividades de enseñanza y libros de texto. *Investigación en la Escuela*, 40, 97-106.

COLECTIVO URDIMBRE (2000). *Libros de texto y aprendizaje en la escuela*. Sevilla: Díada.

MARQUÈS, P. (2010). La web 2.0 y sus aplicaciones didácticas. http://www.peremarques.net/web20.htm (20/07/2011).

MARTÍNEZ, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.

MIR, V.; GÓMEZ, T.; CARRERAS, Ll.; VALENTÍ, M. y NADAL, A. (2005). *Evaluación y postevaluación en Educación Infantil.* Madrid: Narcea.

PÉREZ DE EULATE, L.; LLORENTE, E. y ANDRIEU, A. (1999). Las imágenes de digestión y excreción en los textos de Primaria. *Enseñanza de las Ciencias*, 17 (2), 165-178.

RODRÍGUEZ, E. (1999). El progresismo pedagógico y el libro de texto. *Revista Complutense de Educación*, 10 (2), 101-124.

RODRÍGUEZ GALLEGO, M.R. (2001). Necesidades formativas de los alumnos de la diplomatura de Magisterio de la Comunidad autónoma andaluza en Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. *Tesis doctoral inédita*. Universidad de Sevilla.

RODRÍGUEZ GALLEGO, M.R. y GUTIÉRREZ, J.J. (2007). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el currículum. En R. Navarro (coord.) *Didáctica y currículum para el desarrollo de competencias*. Madrid: Dykinson, S.L., 381-435

ROMERO, R.; ROMÁN, P. y LLORENTE, Mª C. (2009). *Tecnologías en los entornos de Infantil y Primaria.* Madrid: Síntesis.

SÁNCHEZ MONTOYA R. (2002). El papel de las Nuevas Tecnologías en la estimulación de las inteligencias. En Soto F. y Rodríguez J. (coords.) *Las nuevas tecnologías en la respuesta educativa a la diversidad*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.

TORRES SANTOMÉ, J. (1994). Libros de texto y control del currículum, en *Globalización e interdisciplinariedad: hacia un currículum integrado*. Madrid: Morata.

Capítulo IX

LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

MARGARITA R. RODRÍGUEZ GALLEGO

SUMARIO

INTRODUCCIÓN

Después de haber analizado distintos elementos curriculares, en temas anteriores, pasaremos ahora a plantearnos la evaluación como proceso de recogida de información y provisión de evidencias sobre el funcionamiento del currículo. Esta información nos permitirá tomar decisiones sobre la posibilidad, efectividad y valor educativo del mismo, para efectuar las pertinentes modificaciones conducentes a una mejora y perfeccionamiento de todo el sistema educativo.

Como señalan algunos autores, quizás sea la evaluación el ámbito curricular con un mayor desarrollo en los últimos años debido, en parte, a la constatación de que la valoración del funcionamiento y eficacia de determinados proyectos y orientaciones didácticas, tienen profundas repercusiones sociales y de política educativa, además de epistemológicas.

La evaluación se concibe, actualmente, como una exigencia interna del perfeccionamiento del sistema educativo, lo que implica una apertura conceptual, metodológica y ético-política acorde con estos planteamientos.

En este tema trataremos, en una primera parte, el marco teórico de la evaluación: su multivariedad conceptual, ámbitos, tipos, campos de actuación, criterios de evaluación, etc. y otra parte, la dedicaremos a las técnicas e instrumentos de evaluación de las etapas educativas de Infantil y Primaria. Si bien, será la evaluación en el aula nuestro eje vertebrador, por la imposibilidad temporal de desarrollar la evaluación de otros elementos curriculares, tales como: programas, clima de profesores, centros, etc.

Los objetivos que pretendemos alcanzar con el desarrollo de este tema son:

1. Valorar la evaluación como recopilación y organización de información que permita a los agentes implicados las intervenciones pertinentes para la mejora del currículum y práctica docente.
2. Considerar la evaluación de forma global y holística, tomando conciencia de su complejidad y amplitud.
3. Analizar los criterios de evaluación para las etapas de Infantil y Primaria.
4. Construir distintos instrumentos de evaluación en función del ámbito y campo de actuación para Educación Infantil y Primaria.

1. CONCEPTO Y TIPOS DE EVALUACIÓN

1.1. Concepto

Debemos entender la evaluación no solo como valoración de los conocimientos adquiridos por los alumnos/as al finalizar un proceso de enseñanza/aprendizaje

(enfoque psicométrico), sino también como la mejora del proceso, la modificación del plan de actuación diseñado por el profesor/a, la introducción de mecanismos de corrección adecuados, la programación de planes de refuerzo específicos, la orientación de la acción tutorial y el diseño de estrategias de colaboración con los padres y madres (enfoque formativo/comunicativo). Podemos decir, por tanto, que la evaluación es el conjunto de procedimientos que nos proporciona información relevante para adoptar decisiones respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, además de ser un instrumento de investigación. El objetivo final del proceso evaluador, para Gómez (1999), es el de emitir juicios que ayuden a la toma de decisiones. Estas decisiones educativas están en función de unas valoraciones que, a su vez, se emiten sobre la base de una información e investigación. La interdependencia de estos cuatro elementos (decisiones, juicios valorativos, información e investigación) definen esencialmente la evaluación.

Desde esta premisa, Bernard (2000:43) centra la mejora de la evaluación en torno a tres interrogantes:

a) Determinar cómo podemos precisar lo que se necesita y puede mejorarse en el campo de la evaluación,
b) Elaborar nuevos instrumentos para realizar la evaluación en condiciones más satisfactorias que las actuales y
c) Cómo es posible hacer llegar a los destinatarios, los alumnos, los resultados de la actividad evaluadora realizada por sus profesores.

Mir y otros (2005) añaden un cuarto interrogante que es la postevaluación orientada a diseñar actividades adecuadas a los distintos niveles de asimilación y logro de los objetivos previstos.

1.2. Tipos de evaluación

Ciñéndonos al proceso de enseñanza-aprendizaje podemos considerar en la evaluación distintos momentos:

a) *Evaluación inicial, predictiva o diagnóstica*: este tipo de evaluación tiene por objetivo conocer la situación de los alumnos/as al comienzo del proceso de enseñanza/aprendizaje. Si la información que obtenemos, a partir de esta modalidad, hace referencia a un colectivo (grupo-clase), se denomina prognosis, y si es diferenciada (de cada alumno/a), se llama diagnosis. Por tanto, la evaluación inicial, nos permite un cierto pronóstico o diagnóstico de las habilidades y conocimientos previos que tienen los/as

estudiantes. Esto nos permitirá conocer la situación inicial y poder compararla con los conocimientos que poseen al finalizar el trabajo. La evaluación inicial debe permitir al profesorado diagnosticar (conocer el punto de partida) y pronosticar cuáles pueden ser las posibilidades reales de aprendizaje. Debe este modo, las actividades para la evaluación inicial deben estar relacionadas con la motivación y la activación de conocimientos previos (preguntas orales, pautas de observación, entrevistas,...).

b) *Evaluación procesual o formativa*: es la que acompaña constantemente al proceso de enseñanza/aprendizaje. Tiene un carácter regulador, orientador y autocorrector del proceso educativo, nos proporciona información constante sobre si el proceso se adapta a las necesidades o posibilidades del alumno/a. Este tipo de evaluación debe ayudar a qué la intervención del profesor sea más adecuada (regulación de la enseñanza) y a que los estudiantes puedan autorregular su proceso de aprendizaje. No se trata de una serie continuada de evaluaciones sumativas, sino de actividades que deben permitir al profesorado conocer cómo están aprendiendo los alumnos/as, cuáles son sus dificultades, para poder tomar decisiones de regulación del proceso de enseñanza que ayuden a mejorar las posibilidades de aprendizaje.

c) *Evaluación sumativa o final*: trata de valorar el grado de consecución obtenido por cada alumno respecto a los objetivos propuestos en un determinado proceso de enseñanza/aprendizaje. El informe de evaluación sumativa debe recoger lo observado en todo el desarrollo de la secuencia de aprendizaje y aconsejar y establecer un proceso de refuerzo en el caso de que los resultados obtenidos no correspondan con los objetivos propuestos. *"La evaluación sumativa o integradora se entiende como un informe global del proceso que, a partir del conocimiento inicial (evaluación inicial), manifiesta la trayectoria que ha seguido el alumno, las medidas específicas que se han aprendido, el resultado final de todo el proceso y, especialmente a partir de este conocimiento, las previsiones sobre lo que hay que seguir haciendo o lo que hay que hacer de nuevo"* (Zabala, 1995:209). En este tipo de evaluación debe realizarse una postevaluación (Mir y otros, 2005:19), que es el *"conjunto de estrategias y actividades diseñadas específicamente para cada uno de los resultados grupales o individuales, con el mínimo fracaso posible"*. Normalmente los alumnos/as se agrupan en tres niveles: *los de baja capacidad y ritmo lento*, los que manifiestan *desfases significativos* en sus aprendizajes anteriores o en la atención y los que tienen *alta capacidad de asimilación.* La mayoría de los/as docentes realizan medidas específicas orientadas a lograr que el

primer y segundo grupo alcancen los niveles adecuados a la programación pero se olvidan del tercer grupo. Por este motivo, en la secuenciación de los contenidos de cada área debemos crear propuestas con distintos grados de dificultad y realización de actividades que conlleven variadas posibilidades de ejecución y expresión.

d) *Metaevaluación*: es el proceso que permite analizar la evaluación y emitir un juicio de valor sobre ella. Trata de averiguar hasta qué punto la evaluación utilizada ha ampliado los objetivos y hasta qué punto se ha mostrado útil para la misión que se le había encomendado. La metaevaluación permite determinar la calidad del diseño efectuado, su grado de cumplimiento, las dificultades encontradas, la validez de los informes, los instrumentos de recogida de información, el tratamiento que se le ha dado a los datos, los recursos empleados, las negociaciones habidas, el cumplimiento de los acuerdos, la temporalización, etc. La metaevaluación es independiente del proceso de enseñanza-aprendizaje en el sentido de que aunque los resultados hayan sido satisfactorios y todo haya ido bien, nada excluye que al final se cuestione la validez y la oportunidad del proceso evaluador que se ha llevado a cabo. En el siguiente cuadro recogemos una propuesta para la evaluación del proceso de enseñanza/aprendizaje (metaevaluación) que puede ser desarrollada por el profesor/a o por un observador/a.

Cuadro IX.1
Aspectos a considerar en la metaevaluación

REGISTROS DEL PROFESOR/A Y DEL OBSERVADOR/A
Respecto a lo planificado — Puesta en marcha de las programaciones didácticas. — Modificaciones respecto a la planificación. — Tiempo previsto y dedicado a cada actividad. — Dificultades estructurales referidas al centro, aula, recursos. — Situaciones imprevistas. — Alternativas posibles.
Respecto al profesor/a: — Habilidades de comunicación: claridad en la exposición de objetivos y contenidos; atender al lenguaje no verbal y paraverbal. — Dinámica de grupos: orientador del proceso; facilita el debate; respeto por las ideas y opiniones de los alumnos/as; fomenta el pensamiento creativo y crítico; etc. — Estilo docente: trabaja con las ideas previas de los estudiantes; conexión de los contenidos con las experiencias vividas; enfoque metodológico utilizado; actividades planificadas; criterios evaluadores, etc.
Respecto a los alumnos/as: — Aspectos previos: conocer las características psicoevolutivas de los/as estudiantes; extracción social de los alumnos/as y habitantes del entorno; problemática socio-laboral; infraestructura social y cultural; cómo se manifiestan y cómo y cuándo se modifican las ideas previas de los alumnos/as; actitudes hacia las materias o áreas, etc. — Dinámica de los grupos: líderes y marginados; distribución del trabajo en grupo; actitudes hacia el profesor/a y los compañeros/as; comportamiento fuera de clase; etc.

En definitiva, si no evaluamos el proceso de enseñanza-aprendizaje podemos caer en algunos riesgos: producir efectos no deseables, no conseguir las metas, etc. La evaluación debe suponer una reflexión sobre la propia práctica y la valoración de los resultados en relación con los objetivos propuestos.

1.3. Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación aparecen en los Reales Decretos de mínimos y del currículo, correspondientes a la Educación Infantil y Primaria. Para clarificar ideas conviene decir que son objetivos a evaluar y evaluables, que establecen el tipo y grado de aprendizaje que se espera que alcancen los alumnos/as en un momento determinado, respecto a las capacidades indicadas en los objetivos generales del

área. Estos criterios se definen por áreas para toda la etapa, por ciclos, curso y unidad didáctica en función de la propuesta que se haga de objetivos y contenidos.

En cuanto a la redacción de los criterios de evaluación, la mayoría de los autores coinciden que, se deben respetar los siguientes criterios: a) los enunciados deben utilizar verbos en infinitivo, que se refieren a los diferentes contenidos, b) los enunciados deben ser breves, claros, precisos y concretos, expresando el tipo y grado de aprendizaje que se desea, c) no deben expresar formas, momentos ni instrumentos de evaluación. A modo de ejemplo presentamos varios criterios de evaluación del área de Conocimiento del medio, natural, social y cultural de Educación Primaria:

> *"Reconocer y clasificar con criterios elementales los animales y plantas más relevantes de su entorno así como algunas otras especies conocidas por la información obtenida a través de diversos medios".*

> *"Reconocer algunas manifestaciones culturales presentes en el ámbito escolar, local y autonómico, valorando su diversidad y riqueza".*

Los criterios de evaluación aparecen, como hemos comentado, en el currículo oficial para cada área siendo de carácter prescriptivo y hacen referencia al qué evaluar, pero no al cómo hacerlo, dejando este aspecto a los claustros, quienes deben determinar los procedimientos, momentos, situaciones, agentes e instrumentos más adecuados para la evaluación.

Ha de quedar claro que los criterios de evaluación propuestos en los Reales Decretos de mínimos no se refieren a la totalidad de los contenidos que se expresan en el currículo oficial, sino a los mínimos deseables.

El aprendizaje al que se refiere un criterio de evaluación determinado, debe graduarse progresivamente de forma adecuada, evitando el todo o nada. Cada competencia debe estar definida en función de criterios de evaluación como la extensión (cantidad de conceptos adquiridos), la autonomía (con ayuda o no), la profundidad (con o sin explicación) y la exactitud (errores o terminología) percibidos en la comprensión de los estudiantes. Los criterios sirven en cada caso para confirmar el nivel de consecución de los objetivos (pueden ir del 1 al 4).

2. LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL

El Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, sobre las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, considera que la evaluación debe tener

como fin la identificación de los aprendizajes adquiridos y el ritmo y características de la evolución de cada estudiante. A estos efectos deben tomarse como referencia los criterios de evaluación planteados en la normativa para cada una de las áreas.

En el Artículo 7.1 del Real Decreto se establece que en el segundo ciclo de Educación Infantil, la evaluación será global, continua y formativa, y que la observación directa y sistemática debe ser la principal técnica de evaluación. El Artículo 7.3 hace una advertencia a la actuación de los maestros/as, considerando que no sólo deberán evaluar el proceso de enseñanza, sino también su propia práctica educativa y el desarrollo de capacidades de los/as estudiantes de acuerdo con los objetivos y los conocimientos que deban adquirirse en este nivel. Los alumnos/as que presenten necesidades educativas especiales necesitarán una educación especializada temprana y una respuesta educativa apropiada de carácter preventivo y compensador.

2.1. Instrumentos de evaluación en Educación Infantil

Al inicio de la escolarización en la etapa de Educación Infantil, el centro abrirá un expediente personal de cada niño/a. La evaluación del aprendizaje corresponderá al tutor/a quién recogerá información de otros profesionales que puedan incidir en el grupo. Se realizará una evaluación inicial con los datos aportados por las madres y los padres y los informes médicos, psicológicos o sociales que revistan interés. Se efectuará una evaluación continua tomando como referente los objetivos didácticos de la programación. El tutor/a elaborará un informe anual de evaluación al finalizar cada curso a partir de los datos obtenidos de la evaluación continua. Del igual modo, al finalizar la etapa, el tutor/a recogerá los datos más relevantes de los informes de cada curso y elaborará un informe final de evaluación, tomando como referencia los objetivos establecidos en el Plan de Centro. Cuando un alumno/a tenga necesidades educativas especiales, se incluirá en el expediente personal una copia del dictamen de escolarización elaborado al respecto por el equipo interdisciplinar correspondiente y el documento individual de adaptaciones curriculares del ciclo cursado. Siguiendo a Rodríguez Gallego (2004) entre los instrumentos de evaluación más frecuentes utilizados en esta etapa destacamos:

2.1.1. Entrevista familia-tutor
2.1.2. Cuestionarios
2.1.3. Informes individuales
2.1.4. Carpeta de trabajo o portafolio
2.1.5. Técnicas sociométricas
2.1.6. Escalas de observación

2.1.1. Entrevista familia-tutor

Es la técnica de información más rica y efectiva porque en ella el profesor/a puede adaptarse completamente al lenguaje de las madres y los padres y a sus posibilidades de comprensión. Lo más positivo de esta práctica es, sin duda, el que a través de ella madres/padres y profesores/as puedan conocerse mutuamente y este conocimiento es condición necesaria para una auténtica colaboración.

Sin embargo, esta técnica ofrece algunos inconvenientes: el mayor de ellos es el tiempo que requiere y la carga que esto supone para el profesor/a, así como la imposibilidad de contar con horas en las que familias y profesores/as puedan coincidir. A pesar de estas dificultades, el profesor/a debe hacer todo lo posible para realizar al menos tres entrevistas a lo largo del curso con cada uno de las madres y padres de sus alumnos/as: una al comienzo del curso, otra en medio y otra al final, para comentar resultados y orientar a las madres/padres en su tarea educativa.

La **primera entrevista** deberá realizarse antes de la llegada del niño/a al centro, a comienzos de curso. Esta es la fuente que más datos aporta sobre cada uno de los niños/as, no sólo por lo que las madres/padres informan directamente, sino también por las observaciones que permite realizar al entrevistador/a. En la primera entrevista es importante comprobar todos los datos de la ficha del niño/a para estar seguros de que no existen errores (nombre, fecha de nacimiento, domicilio, teléfono…). Después hay que recoger información sobre el crecimiento y el desarrollo del niño/a, para saber si en algún momento ha aparecido algún problema que pueda afectar a su progreso escolar. También hay que recabar información sobre cuestiones de su entorno familiar, características de la vivienda, hábitos de alimentación, sueño, aseo, control de esfínteres, gustos y aficiones, aversiones, juguete y cuentos preferidos, etc. Esto conduce a una práctica profesional más efectiva y a que las madres/padres perciban que existe un auténtico interés por sus hijos/as. Un aspecto muy importante será saber las pautas educativas que la familia ha adoptado, formas de indicarle lo que está bien y mal, normas en cuanto a hábitos de orden, etc. Por último, será conveniente conocer si ha asistido a algún otro centro educativo y, en caso afirmativo, cómo vivió la experiencia. Dada la gran cantidad de información que hay que recoger, el profesor/a debe seguir un guión.

Existen distintos tipos de entrevistas, en las de formato estructurado, las preguntas que se hacen a las familias están determinadas de antemano. El riesgo principal de estas entrevistas es el de todas las situaciones estructuradas o cerradas. Las preguntas han de elaborarse con el cuidado de que su formulación no sugiera un tipo de respuesta a las madres/padres, o ponerlos en situaciones desconocidas y que respondan caprichosamente.

Frente a este tipo de entrevista podemos llevar a cabo otras en las que la estructura interna no esté totalmente determinada con anterioridad a la situación concreta. Es éste un tipo de entrevista mucho más útil al profesor/a ya que requiere poco tiempo de elaboración. Para realizarla debemos concretar un guión general en el que se indiquen resumidamente los aspectos sobre los que deseamos obtener información, así como pensar en algunas preguntas que deberían estar presentes en la entrevista.

A lo largo del curso será necesario tener otras entrevistas con las familias de los alumnos/as. La iniciativa puede surgir por parte de la escuela o de la familia. Un período indicado para una **segunda entrevista** puede ser a mediados de curso y una **tercera entrevista** a finales, coincidiendo con la evaluación de los progresos observados en los alumnos a lo largo del curso académico. Un ejemplo de entrevista puede encontrarse en http://tecnologiaedu.us.es/cursos/33/html/cursos/mrodriguez/4-6.htm

2.1.2. Cuestionarios

Son muy útiles al comienzo de la escolarización para la recogida de información. La mayor ventaja es que permiten unificar la información que se demanda a las madres/padres y el principal problema es que la información es escueta. Por este motivo, es conveniente combinar la entrevista y el cuestionario. La familia puede rellenar el cuestionario y después ser ampliamente comentado durante la entrevista. Un ejemplo de cuestionario lo podemos encontrar en http://tecnologiaedu.us.es/cursos/33/html/cursos/mrodriguez/objt.htm#1.

2.1.3.Informes individuales

De todas las técnicas es la más empleada. El informe eficaz provoca relaciones positivas entre la escuela y el hogar y ayuda a las familias a entender mejor a sus hijos/as, con lo que podrán mantener relaciones más adecuadas con ellos.

Estos informes han de servir de guía u orientación a las madres/padres. Para ello, además de consignar unos datos relativos al progreso del niño/a, habrá de especificar por qué realiza los progresos esperados y/o por qué no y en qué modo las familias pueden colaborar en el plan que el centro establezca para conseguir resultados positivos.

No existe un modelo de informe ideal para los centros. Las opciones pueden ser abierto, cerrado o mixto. Explicamos brevemente cada uno de ellos.

2.1.3.1. Informe abierto

El profesor/a traslada y redacta la información que considera oportuna transmitir a las familias. En este tipo de informe quedan marcados algunos ámbitos del desarrollo de los niños/as. Este modelo permite adaptarse a las situaciones de cada niño/a, a sus características; cuando se hace, se piensa en cada niño/a en particular y en su propio proceso.

Este informe se entregará personalmente a las madres/padres en una entrevista que se mantendrá con ellos/as, en el momento que se considere oportuno. Una vez analizado el informe con las madres/padres se comentarán pautas a seguir y posibles orientaciones.

Uno de los inconvenientes es que implica una gran subjetividad por parte del profesor/a. Además, a éste le puede costar trabajo en algunas ocasiones la redacción, y lleva bastante tiempo.

Imaginemos un caso hipotético de un alumno/a de 5 años que tiene problemas de adaptación y acusa prolongadas ausencias sin causa justificada. No ha conseguido los objetivos propuestos para el primer trimestre, tampoco se ha adaptado al grupo y a la dinámica del mismo, manifestándose:

- Baja motivación e interés ante la rutina diaria
- Escasa relación con los compañeros/as
- Bajo rendimiento en las tarea
- Manifiesta agresividad con sus compañeros/as
- No cumple las normas y es indisciplinado/a

Debido a lo expuesto anteriormente este alumno/a presenta bajo rendimiento en los siguientes ámbitos:

a) Habilidades comunicativa y representación numérica:
- Escaso vocabulario
- Dificultad en la articulación de algunos fonemas
- No construye bien las frases
- Bajo desarrollo en lógica-matemática

b) Autonomía personal:
- Baja autoestima
- Es autónomo en la resolución de sus conflictos

c) Conocimiento del entorno y convivencia con los demás:
- Destaca su interés en los temas relacionados con este ámbito
- Tiene problemas en relacionarse con los profesores y compañeros

Orientaciones a los padres:

Los problemas que presenta su hijo/a son debidos a las prolongadas ausencias, en su mayor parte, por lo que aconsejamos que el niño/a no falte a clase. Es conveniente despertar en casa el interés por la escuela. Aprovechamos el interés del niño/a por el Conocimiento del entorno para trabajar la pronunciación, el vocabulario, desarrollo de la lógica-matemática. Es importante reforzar la autoestima de este alumno/a tanto en casa como en clase, valorando sus posibilidades de forma positiva. Al asistir a clase de forma continuada se sentirá más seguro de sí mismo/a en el colegio y la relación con sus compañeros/as irá mejorando progresivamente.

2.1.3.2. Informe cerrado

El Claustro decidirá un modelo de informe, compuesto por un número determinado de ítems correspondientes a aprendizajes relevantes, y en el que el profesor/a sólo tiene que aplicar y concretar un código. Esto elimina la subjetividad del profesorado, así como el uso arbitrario del lenguaje y el hacer juicios de valor. A la vez, se convierte en una tarea rápida, una vez definido el formato. Este tipo de informe debe estructurarse con una terminología clara y precisa para que pueda ser entendido por las madres/padres. Un modelo de informe cerrado es el que presentamos a continuación.

Cuadro IX.2
MODELO DE INFORME CERRADO DE EVALUACIÓN

ROJO = SATISFACTORIO VERDE = PROGRESA AZUL = NECESITA MEJORAR	
CONOCIMIENTO DE SI MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL	Conozco mi cuerpo Sé abrocharme Sé moverme con distintos ritmos Imito situaciones, personas y animales Acabo mis trabajos Cuido las cosas Ayudo a mis compañeros/as Respeto a los demás Soy limpio y ordenado Atiendo cuando me llaman Comparto los juguetes
LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN	Comprendo lo que dicen Hablo con claridad Hago muchas preguntas Imito sonidos Aprendo con facilidad canciones y poesías Comprendo formas y tamaños Sé contar Distingo arriba-abajo Distingo delante-detrás Sé agrupar objetos Hago series Conozco los colores Sé colorear Modelo con plastilina Utilizo punzón y tijeras Hago representaciones y canto
CONOCIMIENTO DEL ENTORNO	Sé desplazarme por el colegio Conozco mi clase Respeto la clase y el patio Conozco a los profesores/as Conozco mi entorno cercano

2.1.3.3. Informe mixto

Este tipo de informe puede ser abierto en cuanto al formato, pero cerrado por unos criterios previos establecidos y aceptados por el equipo educativo. Este modelo permite que la información de cada alumno/a provenga de una evaluación con criterio respecto de él mismo y de su propio nivel, y no desde una evaluación normativa.

La plantilla-informe debe presentar de manera clara los resultados de la evaluación del progreso del niño/a en sus distintos ámbitos (psicomotriz, afectivo-social, y cognitiva), funciones (lenguaje, conducta, etc.) y consistencias (hábitos y actitudes).

2.1.4. Carpeta de trabajos o portafolio

El portafolio de los niños/as responde a dos aspectos esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje, implica toda una metodología de trabajo y de estrategias didácticas en la interacción entre docente y discente; y, por otro lado, es un método de evaluación que permite unir y coordinar un conjunto de evidencias para emitir una valoración lo más ajustada a la realidad que es difícil de adquirir con otros instrumentos de evaluación más tradicionales que aportan una visión más fragmentada. Para Salinas (2002) es un instrumento de las realizaciones de los alumnos que vienen a ilustrar sus progresos en el aprendizaje. Bélair (2000) utiliza los términos carpeta de trabajos, cartera de destrezas o dossier de aprendizaje. Un ejemplo lo encontramos, cuando al finalizar un trimestre, el alumno se lleva a casa una carpeta con un montón de actividades que reflejan parte del trabajo realizado en clase. Podría compararse con los portafolios de los modelos, fotógrafos, los artistas y otros profesionales, en los cuales éstos demuestran sus logros, destrezas y talento en su campo, así como sus intereses y personalidad.

En la etapa de Educación Infantil el proceso de estructuración de la guía del portafolio, siguiendo a Shores y Grace (2004), se estructura en 10 fases:

1. *Establecer un plan para utilizar portafolios.* Un proyecto de *portafolio* adecuado para Infantil debe articularse en torno a la selección de elementos que reflejen los objetivos curriculares, al tiempo que debe animar a los alumnos/as, al profesorado y a las familias a colaborar en la elección del material. Es aconsejable que los docentes mantengan un criterio específico a la hora de recopilar los materiales para el *portafolio*. La normalización de las elecciones permite a los profesores seguir de forma sencilla los progresos en el desarrollo de los niños/as.

2. *Recopilar muestras de trabajo.* El plan para el uso del *portafolio* contiene las directrices generales para definir el tipo de muestras que el educador/a debe recopilar (dibujos, plumas de pájaro, fotografías de las construcciones o muestras de escritura,…). Lo más adecuado es concentrarse en recopilar muestras de trabajo que los niños/as realicen de forma voluntaria, en lugar de establecer un calendario fijo. Esto garantiza que muestren las verdaderas capacidades de los alumnos/as. Una buena estrategia es anotar por qué el niño/a escogió un material o elemento determinado. Por este motivo se les debe animar a que comuniquen sus pensamientos y el profesor/a debe hacer sus propios comentarios.
3. *Tomar fotografías.* Una vez familiarizados con el empleo de la cámara y conservación de las fotografías en el *portafolio*, el profesor/a debe ampliar la estrategia implicando a los niños/as en el proceso. Para ello, debe enseñarles a observar las fotografías. El hecho de que los niños/as disfruten con las fotografías permite extraer un beneficio adicional como primer paso para implicar a los niños/as en la formación de su *portafolio*.
4. *Emplear los diarios de aprendizaje.* La recopilación de evidencias de aprendizaje y de fotografías es la base y el punto de partida para la reflexión sobre el aprendizaje realizado. El siguiente paso consiste en reunirse de forma regular con los alumnos/as para comentar todas las actividades recientes. Los pensamientos y opiniones tanto del niño/a como del maestro/a pueden registrarse en una libreta denominada diario de aprendizaje.
5. *Mantener entrevistas con los alumnos y alumnas.* La entrevista es una variante de la conversación sobre el diario de aprendizaje. Es una técnica que permite comprobar en mayor profundidad el conocimiento de un alumno/a en un ámbito determinado. De este modo, el educador/a puede conocer mejor lo que cada niño/a ha aprendido, cuáles son sus conocimientos más importantes y, como consecuencia de lo anterior, cómo enseñarle de forma más eficaz en el futuro.
6. *Hacer anotaciones sistemáticas.* Éstas son planificadas por el docente sobre las acciones de un alumno/a en una situación determinada. Por ejemplo, si se establece en el centro el objetivo de potenciar el aprendizaje científico y se programan una serie de experimentos concretos en el rincón de ciencias, puede ser interesante tomar nota de las respuestas del niño/a. Si a través de estos registros se descubre que los niños/as no saben

emplear el microscopio de forma adecuada, puede que sea necesario hacer una demostración sobre su uso en pequeños grupos. Como el educador/a ha tenido la oportunidad de escribir comentarios y anotaciones sobre las opiniones de los niños y niñas durante las conversaciones, en este momento se encuentra preparado para poder llevar a cabo la tarea de hacer anotaciones sistemáticas.

7. *Hacer anotaciones anecdóticas.* En esta fase la función del profesor/a es parecida a la de un reportero, que debe estar alerta ante la noticia, comprobar las fuentes relevantes y observar las actividades que ocurren a su alrededor.
8. *Escribir informes.* Si se dominan todas las fases anteriores del proceso, el profesor/a habrá acumulado las habilidades y la información necesaria para realizar informes. Éstos deben ser un resumen de las averiguaciones sobre el crecimiento y el desarrollo individual de un niño/a durante un período concreto. Los contenidos del *portafolio*, junto con el material confidencial y las notas individuales recogidas en el diario del profesor/a deben ser las fuentes para elaborar el informe.
9. *Mantener conversaciones a tres bandas sobre los portafolios.* Es aconsejable mantener conversaciones a tres bandas (profesor, padres y niños/as) sobre los *portfaolios* varias veces al año, y si es posible, cada mes.
10. *Preparar portafolios acumulativos para el paso de un curso a otro.* Los educadores deben decir el número de evidencias de aprendizaje que se van a incluir en el *portafolio* acumulativo y la selección de estos materiales se decidirá durante la entrevista a tres bandas de final de curso. Asimismo, deberá establecerse de forma clara el empleo que hará del *portafolio* el nuevo maestro/a.

En la etapa de Educación Primaria algunos criterios formales para la presentación de la carpeta/portafolio pueden ser:

- Índice de la carpeta
- Criterios por los que se ha elegido un conjunto de trabajos
- Trabajos o realizaciones:
- ¿Por qué lo he elegido?
- ¿Cuándo y cómo lo hice?
- ¿Qué cambiaría ahora?
- ¿Por qué para mi este trabajo es interesante?

- Resumen o valoración final de la evaluación de mis trabajos

La evaluación del portafolio lleva su tiempo y el profesor/a puede aprovechar los momentos en los que se trabaja en grupo o en los que cada alumno/a realiza una tarea individual, para sentarse con el alumno/a y comentar sobre él. Esta carpeta puede presentarse al final de cada trimestre o al finalizar un conjunto de unidades didácticas.

2.1.5. Técnicas sociométricas

A diferencia de las técnicas de observación, cuya atención se concentra en el alumno/a como individuo, las técnicas sociométricas permiten la reflexión sobre el grupo y las interacciones sociales que se presentan en él. Entendemos por "interacciones sociales" todas las situaciones en que las actitudes de los miembros del grupo se encuentran entrelazadas de tal manera que influyen fuertemente sobre las conductas que cada miembro en lo personal habrá de manifestar. En otras palabras, hablamos de la repercusión que la situación del grupo tiene en cada uno de los miembros http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/htm/recursos_eva.htm

Los principales instrumentos que utilizan las técnicas sociométricas son: el sociograma, las listas de participación, mapas de interacción y adivina quién.

a) *Sociograma.* Es una técnica que pretende poner de manifiesto los lazos de influencia y de preferencia que existen en el grupo. Para el profesor/a es de gran utilidad conocer dichos lazos con el fin de utilizarlos a favor de la promoción del grupo. En el sociograma se realiza un análisis de las relaciones intergrupales que se expresan en una serie de índices y esquemas gráficos que pueden ser *simples* (recogen elecciones y rechazos objetivos); y *mixtos* (recogen elecciones y rechazos objetivos y elecciones y rechazos percibidos). Presentamos a continuación tres ejemplos.

Ejemplo1. Se reparte a los niños/as una hoja de papel en la cual haya un dibujo con tres escenas: niños/as jugando en grupo, niños/as en pareja y niño/a aislado. Tendrán que identificarse con el que más les guste y pintarlo. De este modo confirmarán si les gusta jugar en gran grupo, pequeño grupo o si se aíslan.

Ejemplo 2. Si el profesor/a pretende conocer cuáles son los alumnos con mayor influencia en el grupo, podría pedir a todos que contestaran de forma oral, en Educación Infantil, o por escrito, en Educación Primaria lo siguiente: ¿Cuáles de tus compañeros/as consideras son los/as mejores?

En primer lugar...

En segundo lugar ....

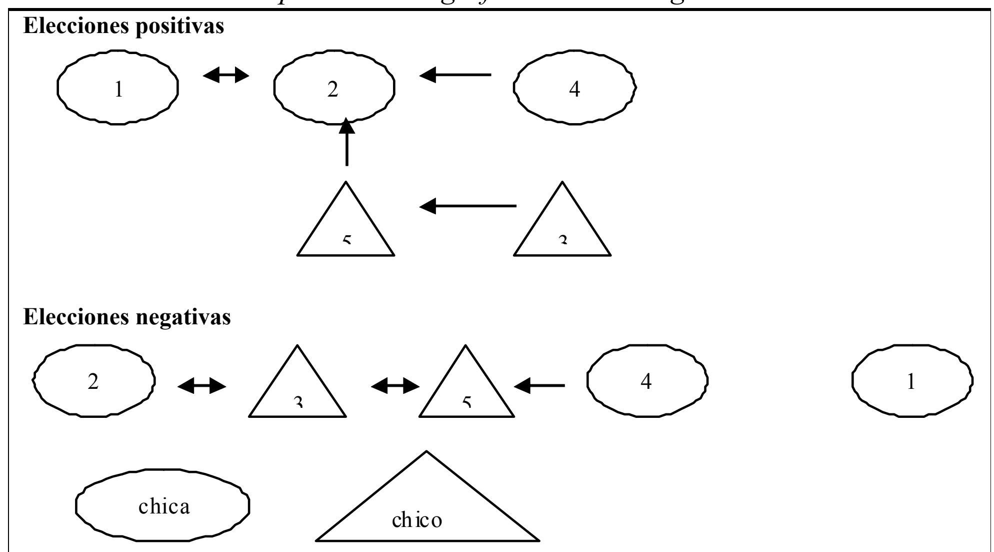
En tercer lugar ....

Ejemplo 3. Si el profesor/a pretende conocer cuáles son los "grupitos naturales" que por afinidad se forman dentro del grupo, podría pedirles que contestaran lo siguiente: ¿Con cuáles de tus compañeros/as prefieres estar en clase o jugar en el patio?

....
....
....

En ambos ejemplos, una vez que el profesor/a cuenta con los datos, deberá hacer un minucioso análisis de ellos para obtener conclusiones. Una forma muy práctica de visualizar los resultados es representar gráficamente cada alumno/a por medio de un círculo y de allí trazar flechas hacia los círculos de los compañeros/as que ha seleccionado.

Cuadro IX.3
Representación gráfica de un sociograma



Como resultado de la aplicación de sociogramas, el profesor/a puede:

— Detectar los alumno/as que son rechazados/as por el grupo
— Descubrir la presencia de bandos antagónicos dentro del grupo
— Auxiliarse de los alumnos/as de mayor influencia para orientar positivamente al grupo

b) *Listas de participación.* Son instrumentos para tratar de observar, analizar y caracterizar las intervenciones y las actitudes de cada participante durante una sesión grupal.

c) *Mapas de interacción.* Se expresa gráficamente (generalmente sobre un plano de la clase) de la posición y movimientos de los sujetos observados. Puede ir acompañado de un registro de intervenciones para aportar datos sobre el número de mediaciones de cada sujeto. Puede completarse indicando a quién iba dirigida.

d) *Adivina quién.* Se construye una lista de conductas características. Los niños/as van diciendo junto a cada enunciado el nombre de aquel o aquella de la clase al que a su juicio le sería atribuible esa conducta. Por ejemplo:

"Adivina a quien:

Le gusta ser siempre el/la mejor..

No le gusta nada estar en clase...

Le gusta mucho pelear..

2.1.6. Técnicas de observación

Observar significa "considerar con atención" algo que necesitamos analizar; muchas veces observamos movidos/as por el interés, otras movidos/as por la necesidad de emitir un juicio posterior, pero, ciertamente, la observación es uno de los recursos más ricos con que el profesor/a cuenta si desea fomentar los distintos tipos de inteligencia planteados por Gardner (1999). Recordemos que son la inteligencia lingüística, lógico-matemática, kinestésica, espacial, musical, intrapersonal, intepersonal y natural.

Las técnicas de observación tienen como finalidad describir y registrar sistemáticamente las manifestaciones de la conducta del alumno/a, como resultado de una constante observación del mismo http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/htm/recursos_eva.htm. La observación puede ser asistemática o sistemática. Comentamos cada una de ellas.

— *Asistemática o casual.* Se recogen hechos sueltos significativos o bien se refiere a la percepción normal que cada uno/a tiene en las situaciones. Las técnicas más habituales son los *anecdotarios* que recogen de forma episódica las anécdotas o hechos salientes surgidos en clase o fuera de ella; y los *relatos, informes* que son narraciones sobre lo que pasa.

— *Sistemática* se realiza a través de instrumentos adaptados intencionalmente para el análisis y valoración de las conductas. La observación sistemática debe estar planificada en líneas generales, haber definido las personas o grupos objeto de la observación, aspectos a observar, momentos y circunstancias de la observación. Los datos deben estar descritos con el suficiente detalle para poder después interpretarlos y señalar el contexto en el que se produce la observación. La técnica más habitual es el *registros de incidentes críticos* dónde se recogen anécdotas o episodios en función de un plan que puede ser longitudinal o transversal. Entre algunos de los componentes destaca: observador/a y observado/a, hecho o incidente recogido, contexto en que se produjo, interpretaciones o anotaciones del observador.

Cuadro nºIX.4
Modelo de ficha de registro de incidentes críticos

FECHA: 17 de septiembre de 2011 11.00 horas
ALUMNO: Ana López
OBSERVADOR: Margarita Rodríguez
EDAD: 4 años
CONTEXTO: Después del recreo
DESCRIPCIÓN DEL INCIDENTE: Ana no deja en paz a los compañeros/as les quita el material, les pega para provocarlos.
VALORACIÓN: La provocación y agresividad continua de esta alumna parece ser consecuencia de la excesiva permisividad familiar y su falta de exigencia e interés. Los padres siempre están trabajando y la cuida su abuela.

Otra de las técnicas en la observación sistemática es la *lista de control o check-list,* es una lista de enunciados que indican distintos componentes de una conducta o dimensión del aprendizaje. Se anota si el sujeto o la situación poseen o no cada uno de esos componentes que figuran en la lista. Son listas descriptivas de

sí o no. Otra técnica es la *escala de valoración o estimación* que es como la de control pero aquí se valora el grado en que el sujeto o situación poseen esos componentes. La valoración puede ser numérica (por. ejemplo, de 1 a 5), estimativa (mucho, poco, nada; siempre, normalmente, a veces, nunca, etc.) o descriptiva (se hace una descripción de la característica poseída).

Cuadro IX.5
Modelo de escala de estimación

Alumno: Tarea: Fecha de registro:

Criterios / **Periodicidad**	**Siempre**	**Frecuentemente**	**A veces**	**Nunca**
Grado de participación en las tareas de clase		X		
Adaptación a las reglas del grupo	X			
Constancia en la colaboración		X		
Colabora con los compañeros en tareas escolares		X		
Desinteresado y altruista	X			
Voluntario para cualquier actividad	X			
Posee iniciativa propia		X		

3. LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA

En el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, en el artículo 9.1 se establece que la evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado de Educación Primaria será continua y global y tendrá en cuenta el progreso del alumno en el conjunto de las áreas del currículo. El Artículo 9.3 determina que los criterios de evaluación de las áreas serán referente fundamental para valorar el grado de adquisición de las competencias básicas. Si el progreso del alumno/a no es el adecuado se establecerán

medidas de refuerzo educativo. Estas medidas deben adoptarse en cualquier momento del ciclo, tan pronto como se detecten las dificultades y estarán dirigidas a garantizar la adquisición de los aprendizajes imprescindibles para continuar el proceso educativo. De la misma forma que en la etapa de Educación Infantil, los maestros/as de Primaria deben evaluar tanto los aprendizajes de los alumnos/as como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente (Art. 9.5).

El Artículo 10 trata sobre la promoción de los alumnos al finalizar cada uno de los ciclos. De este modo, se accederá al ciclo educativo siguiente siempre que se considere que se haya alcanzado el desarrollo correspondiente de las competencias básicas y el adecuado grado de madurez. Cuando no se cumplan estas condiciones se permanecerá un año más en el mismo ciclo. Esta medida se podrá adoptar una sola vez a lo largo de la Educación Primaria y deberá ir acompañada de un plan específico de refuerzo o recuperación.

De acuerdo con lo establecido en el artículo 20.5 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, al finalizar la etapa se elaborará un informe individualizado sobre el grado de adquisición de los aprendizajes.

En cuanto a la atención a la diversidad (necesidad específica de apoyo educativo, incorporación tardía al sistema educativo y alumnado con altas capacidades), el Artículo 13.2 establece que los mecanismos de refuerzo se deberán poner en marcha tan pronto como se detecten dificultades de aprendizaje, serán medidas tanto organizativas como curriculares. Entre estas medidas podrán considerarse el apoyo en el grupo ordinario, los agrupamientos flexibles o las adaptaciones del currículo.

El Artículo 21 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación introduce la evaluación de diagnóstico que será realizada por todos los alumnos/as al finalizar el segundo ciclo de la Educación Primaria. Esta prueba no tendrá efectos académicos, pero tendrá un carácter formativo y orientador para los centros educativos e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa. Los centros utilizarán los resultados de estas evaluaciones para organizar en el tercer ciclo las medidas de refuerzo para los estudiantes que las requieran.

En esta etapa educativa, las familias deberán estar informadas del progreso de sus hijos/as. Para ello, periódicamente, al menos tres veces a lo largo del curso, el tutor/a informará por escrito sobre el aprovechamiento académico de sus hijos/as y la marcha de su proceso educativo. Al finalizar el curso respectivo, se informará por escrito a su familia acerca de los resultados de la evaluación final. Dicha información incluirá, al menos, las valoraciones obtenidas en las distintas áreas y las

medidas adoptadas, en su caso, para que el alumno/a desarrolle las capacidades expresadas en las competencias básicas.

En definitiva, la evaluación debe ser una actitud para estar pendientes de lo que ocurre, comprender los datos que la realidad nos proporciona, colaborar con el equipo de profesores/as, colaborar las madres/padres en las tareas educativas, etc.

3.1. Instrumentos de evaluación en Educación Primaria

Presentamos distintos instrumentos o técnicas de evaluación para la Educación Primaria:

3.1.1. Pruebas orales

— **Exposición autónoma de un tema.** El alumno/a expone el tema según una ordenación o secuencia preparada con el profesor/a. En esta modalidad el alumno/a puede disponer de tiempo para prepararse el tema o, por el contrario, la repentización inmediata del mismo.
— **Debates.** Es una modalidad que puede utilizarse de forma individual o grupal. Entre sus ventajas podemos destacar, la interacción entre los miembros del grupo, la valoración de los hechos y las opiniones de los participantes.
— **Entrevista profesor/alumno.** En la entrevista estructurada, ante la pregunta del profesor/a, el alumno/a ha de proporcionar una respuesta concreta. En cambio, en la entrevista semiestructurada las preguntas se relacionan con las respuestas anteriores y pueden hacerse comentarios por una y otra parte, con lo cual se gana en fluidez y versatilidad. Según su propósito la entrevista puede ser *interrogadora* centrada en la información a lograr por el entrevistador/a; *transaccional* centrada en la experiencia relacional y *orientadora* centrada en la ayuda que el entrevistador/a presta al entrevistado/a.
— Comentario de texto, figuras, etc.

3.1.2. Pruebas escritas

— **Pruebas de ensayo o redacción.** Es el modelo clásico de ejercicio escrito, en el que la redacción se organiza en torno a un tema. El contenido puede ser impuesto u optativo y con la posibilidad de uso de material o sin dicha posibilidad.

— **Resolución de situaciones problemáticas.** Se presenta al alumno/a situaciones-problemas cuya solución requiere la utilización de un concepto aprendido antes (problemas matemáticos o físicos, traducción de idiomas, análisis de casos, comentario de textos, etc.). Las situaciones presentadas deben ser similares a las planteadas al comienzo de la secuencia de aprendizaje para conocer y activar las ideas previas de los alumnos.

— **Identificación y categorización de ejemplos.** Se trata de identificar ejemplos o situaciones relacionadas con un concepto mediante técnicas de evocación o de reconocimiento. Tiene la ventaja de que evalúa los aprendizajes mediante la activación de conocimientos y, por tanto, evita la memorización. Es un procedimiento adecuado para valorar la capacidad de aplicar un concepto adquirido a situaciones nuevas.

— **Pruebas objetivas.** Las características principales de este tipo de pruebas son la presencia de un alto número de preguntas, de las respuestas posibles para cada ítem sólo una es verdadera y la valoración de los resultados de la prueba es de forma inmediata. Existen distintos tipos como la *respuesta breve* (cuando la cuestión se responde con una sola palabra, número o indicación; o cuando esas palabras llenan las lagunas o espacios en blanco que aparecen en el texto); *selección de alternativas* (la respuesta pedida es bipolar como, verdadero/falso; si-no; siempre-nunca y excluyente); *elección múltiple* (cada ítem o cuestión presenta varias alternativas), *emparejamiento* (son listas de elementos entre los que el alumno debe establecer una determinada relación lógica por parejas); *ordenamiento* (el alumno debe colocar en algún orden específico series de elementos que se le presentan sin orden); *analogías* (se presenta una premisa como pregunta, ejemplo: 9 es a 3 lo que 60 a...).

— **Cuestiones breves y variadas.** Los alumnos/as deben contestar por escrito a una serie amplia de cuestiones breves para paliar el influjo del azar de las pruebas objetivas.

— **Mapa conceptual.** Es un instrumento muy útil para facilitar la organización y estructuración de los nuevos conocimientos aprendidos. Por otro lado, permiten al alumno/a expresarse según sus propias referencias y formas de actuar, y así comunicar sus diferentes representaciones.

— **Análisis de los cuadernos de los alumnos.** El cuaderno de clase del alumno/a es un instrumento de recogida de información muy útil para la evaluación continua, pues refleja el trabajo diario que realiza el alumno. Es preciso establecer unos criterios previos que faciliten la valoración de los/as estudiantes, evitando que ninguno de ellos/as por sí solos/as determinen la evaluación propiamente dicha. Desde el primer momento, se deberá informar a los alum-

nos/as de los aspectos que se van a valorar en su cuaderno y, una vez realizada la valoración devolverlos para indicar cuáles son los aspectos que lleva bien, en los que está mejorando y los que necesita trabajar o cuidar.

Cuadro IX.6.
Modelo para el análisis del cuaderno de clase

GUÍA PARA EL ANÁLISIS DEL CUADERNO DE CLASE					
Alumno:					
RASGOS	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Presentación					
Limpieza					
Expresión escrita					
Ortografía					
Utilización de fuentes de información					
Utilización de gráficos, esquemas, etc.					
Cantidad de conocimientos que recoge					
Nivel de comprensión de los conceptos que utiliza					
Selección de ideas					
Desarrollo de las actividades					
Rigor y precisión					
Capacidad descriptiva					
Capacidad de síntesis					
Capacidad crítica					
Capacidad analítica					
Autocorrección de errores					
Recogida de las puestas en común					
Clave: 1: muy buena; 2: buena; 3: regular; 4: mala; 5: muy mala					

— **Parrilla de evaluación.** Se deben identificar y definir los criterios de referencia que pueden ser útiles para analizar una tarea. En un primer momento deben ser elaboradas por el profesor/a, para posteriormente ser diseñadas por los/as estudiantes. En una primera etapa es conveniente mostrar parrillas elaboradas por el profesor/a con el objetivo de que los/as estudiantes vayan aprendiendo a reconocer los criterios de evaluación y redactarlos.

Cuadro IX.7
Parrilla de evaluación en relación a la construcción de un diagrama de sectores
(MEC-CIDE, 1996:223)

Nombre del que ha elaborado el diagrama de sectores: *Nombre del que corrige:*				
	Bien	**A medias**	**Inadecuadamente**	**Observaciones**
Criterios: 1. Ha construido una tabla donde figuran los porcentajes y los valores de los cuatro ángulos que ha calculado				
2. Ha escrito las sumas de los números de las dos columnas				
3. Ha dibujado un círculo y los cuatro sectores de ángulos los calculados en 1				
4. Ha escrito los nombres correspondientes a los 4 sectores				
5. Ha escrito un título para el diagrama				

— **Diario de clase de los alumnos.** Los/as estudiantes lo pueden elaborar en los minutos finales de clase o al terminar la unidad didáctica. Son instrumentos que proporcionan información relevante acerca de las representaciones e intereses de los alumnos/as. Al mismo tiempo, expresan si el tema o la actividad les ha parecido interesante. El profesor/a debe prever un tiempo de su clase para que los/as estudiantes puedan, al final de cada sesión, redactar su diario. Los alumnos/as, por su parte, deben concretar sus ideas y opiniones en relación a la dinámica del aula. Se ha comprobado qué es útil determinar los aspectos que deben reflejar en su diario ya que así son más concisos y sus reflexiones se centran cuestiones relacionadas con los aprendizajes realizados. Las preguntas pueden ser del tipo:

a) ¿Qué hemos aprendido hoy?
b) ¿Cómo lo hemos estudiado?
c) ¿Qué es lo que todavía no he aprendido?

Cuadro IX.8
Diario de una alumna en relación
al estudio del movimiento
(MEC-CIDE, 1996:250)

Lunes 9 de marzo
Hoy hemos hecho una clase superdivertida. Tenemos que calcular el tiempo que tardaba un vehículo en recorrer 100m. Primero hemos medido 100m de la calle Valencia. Hemos medido que 10 baldosas eran 2m. Cuando habíamos acabado de hacerlo, Marisa nos ha dicho que fuéramos a la calle Mallorca. Pero como las baldosas no eran las mismas, tuvimos que hacer una nueva medición. Cuando acabamos Marcos se fue a la otra punta pero no lo podíamos ver bien. Marisa, otra vez, nos ha cambiado de calle hasta Ragent. Allí lo hemos hecho bien. El único problema ha sido que había camiones en doble fila y no era lo mismo. Ha sido muy divertido, pero estoy un poco "picada" porque con tanto cambio hicimos menos medidas de las que habríamos podido hacer.

Martes 10 de marzo
Hoy con Victoria, hemos hecho una cosa muy complicada. Los m/s en Km/s y todo esto no me entero ni por casualidad. Y luego los factores de conversión no digamos. Nos han puesto unos ejercicios muy complicados. No los entiendo. Los haré como pueda porque no tengo ni idea. He preguntado a Maite y empiezo a aclararme pero todavía no lo entiendo.

— **Evaluación mutua.** Cada alumno/a interviene en la selección de los ejemplos o situaciones relacionados con un concepto o un procedimiento que el profesor/a fija de antemano. Al ejercer de corrector de las producciones de compañeros y compañeras, debe explicitar los criterios de evaluación. La realización es evaluada por el primer alumno/a de forma tal que cada miembro del grupo-clase es a la vez examinador/a y examinado/a. Esta técnica promueve la discusión entre el alumnado de una clase en relación a los resultados obtenidos. En general, no es tan interesante lo que escriben como lo que comentan entre ellos y cómo negocian los criterios utilizados para evaluar.

— **Análisis de monografías, textos escritos y pequeñas investigaciones.** La finalidad es la profundización en algún conocimiento específico, adquisición de determinados procedimientos y desarrollo de actitudes relacionadas con el rigor, el gusto por el orden y la presentación correcta. Igual que ocurre con el análisis de los cuadernos de clase, es necesario insistir en la conveniencia de establecer unos criterios previos de valoración, informar al alumno/a de los aspectos a tener en cuenta y sistematizar la recogida de información por medio de fichas o escalas.

Cuadro IX.9
Modelo para el análisis de tareas del alumno

GUÍA PARA EL ANÁLISIS DE TAREAS DEL ALUMNO						
Alumno:	*Tarea:*					
	RASGOS	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Elementos que utiliza el alumno						
	1. Vocabulario específico (terminología)					
	2. Variedad de frases					
	3. Corrección de las frases					
	4. Ortografía y puntuación					
	5. Riqueza de expresión					
	6. Lenguaje numérico					
	7. Lenguaje plástico					
Contenido y estructuración						
	1. Hace una exposición ordenada de hechos, datos, conceptos					
	2. Señala las ideas principales					
	3. Señala las ideas secundarias					
	4. Explica la relación existente entre las ideas					
	5. Realiza esquemas/resúmenes					
	6. Utiliza gráficos, dibujos, etc.					
Aspecto externo						
	1. Orden y limpieza					
	2. Gusto en la presentación					
Errores						
	1. Número de errores					
	2. Naturaleza de los errores					
	3. Posibles causas (explicación)					
Originalidad						
	1. Independencia de juicio					
	2. Preferencia por lo complejo					
	3. Capacidad de síntesis					
	4. Ampliación de la información recibida					
Clave: 1: muy buena; 2: buena; 3: regular; 4: mala; 5: muy mala						

— **Contratos de trabajo.** Es una convención por la que una o varias personas se comprometen con otras personas a dar, hacer u omitir alguna cosa y mediante los cuales los contratantes se obligan recíprocamente unos a los otros. La metodología seguida en la pedagogía de contrato se basa en cuatro principios esenciales: el consentimiento mutuo, la aceptación positiva del alumno/a tal como es, la negociación de todos los elementos que constituyen el aprendizaje supervisado por el contrato y el compromiso recíproco de cumplir el contrato. Existen distintos tipos de contratos como el *didáctico* (el objetivo general es realizar aprendizajes cognitivos o metodológicos específicos de una materia); el *contrato de éxito* (su finalidad es que el alumno/a tenga éxito a lo largo del año escolar en su clase); *contrato de proyecto* (información obtenida después de un consejo de clase, una preparación de salidas, de viajes o de prácticas de empresa) y *el contrato de resolución de conflictos* (tiene como finalidad encontrar soluciones a un conflicto o a un problema de orden actitudinal como la agresividad, el nerviosismo, el robo, vandalismo,...).

Cuadro IX.10
Ejemplo de autoevaluación
del contrato didáctico (PIGRAU, 2000:108)

AUTOEVALUACIÓN DEL TRABAJO COOPERATIVO EN EL AULA Y EN EL LABORATORIO

Nivel: 5º Primaria Equipo número: 2 Curso: 2011/2012

Evaluación de los acuerdos asumidos por nuestro grupo-clase

ACUERDOS	ALUMNOS					
Sé respetar las opiniones de los demás						
Ayudo a mis compañeros y compañeras, si les cuesta comprender						
Me pongo nervioso/a cuando algo no sale bien						
He trabajado tanto como los demás						
He realizado el trabajo de manera ordenada						
He hablado de manera tranquila, en la clase-laboratorio						
Ha bajado la voz si ha entrado alguien para hablar con la profesora						
Me he organizado bien el trabajo y el tiempo (lo he entregado en su fecha)						
He cumplido bien el cargo asignado en el grupo						

(Evaluación consensuada por todos los miembros del grupo)

MB = Muy bien
B = Bien
AD = Con alguna dificultad
MD = Con muchas dificultades

Conforme: *Coordinador* *Secretario* *Monitor* *Portavoz*

3.1.3. Técnicas sociométricas (revisar el apartado de Educación Infantil).

3.1.4. Técnicas de observación (revisar el apartado de Educación Infantil).

A modo de conclusión, podemos decir que, la evaluación debe entenderse desde un enfoque holístico y globalizador, es decir, debe tender a una concepción más humanista y considerar los modelos ecológicos para explicar posibles influencias en el aprendizaje (Escribano, 1998). Además los profesores/as deben ser conscientes que la *función social* de la evaluación, es decir, la certificación de los aprendizajes realizados y la selección de los estudiantes, debe dejar paso a la *función pedagógica* de análisis de los procesos y de detección de los obstáculos o de los problemas de aprendizaje.

4. ACTIVIDADES

1. Elabore un registro de incidentes críticos sobre un episodio ocurrido a la salida de clase con un niño/a de 4 años.
2. Elabore una escala de estimación para alumnos de 5 años sobre la percepción de los colores: rosa, fucsia y granate y empleo correcto de utensilios.
3. Elabore un instrumento de evaluación para detectar el grado de aprendizaje de los alumnos, considerando el siguiente supuesto:

   CURSO: 6º de Educación Primaria

   ÁREA: Lengua Castellana y Literatura

   CONTENIDOS: La sinonimia, la antonimia y las reglas generales de acentuación de diptongos e hiatos.
4. Confeccione una prueba objetiva en la que aparezcan cuestiones de verdadero y falso y de elección múltiple sobre los órganos del aparato digestivo y el proceso de la digestión para alumnos de 4º de Primaria en el área de Conocimiento del medio natural, social y cultural.

5. BIBLIOGRAFÍA

BALLESTER, M. y otros (2000): *La evaluación como ayuda al aprendizaje.* Barcelona: Graó.

BÉLAIR, L.M. (2000): *La evaluación en la acción. El dossier progresivo de los alumnos.* Sevilla: Diada Editora S.L.

BERNAD, J.A. (2000): *Modelo cognitivo de evaluación educativa. Escala de estrategias de aprendizaje contextualizado (ESEAC)*. Madrid: Narcea.

ESCRIBANO, A. (1998): *Aprender a enseñar. Fundamentos de Didáctica General*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

GARDNER, H. (1999) *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica.* Barcelona: Paidós.

GÓMEZ, J.L. (1999): *Guía práctica de la evaluación en la E.S.O.* Madrid: EOS.

MEC-CIDE (1996): *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continua. Propuestas didácticas para las áreas de Ciencias de la Naturaleza y Matemáticas.* Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

MIR, V.; GÓMEZ, T.; CARRERAS, Ll.; VALENTÍ, M. y NADAL, A. (2005). *Evaluación y postevaluación en Educación Infantil.* Madrid: Narcea.

PIGRAU, T. (2000): "El contrato didáctico en el trabajo cooperativo: un instrumento para la autoevaluación", en Ballester, M. y otros *Evaluación como ayuda al aprendizaje.* Barcelona: Graó.

REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil (BOE, 04/01/06).

REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas para la Educación Primaria (BOE, 08/12/06).

RODRÍGUEZ GALLEGO, M. (2004). La evaluación de los aprendizajes en Educación Infantil, en Estrategias didáctico-organizativas en educación infantil, http://tecnologiaedu.us.es/cursos/33/html/cursos/mrodriguez/objt.htm#1

SALINAS, D. (2002): *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad.* Barcelona: Graó.

SHORE, E. Y GRACE, C. (2004), *El portafolio paso a paso. Infantil y primaria*, Barcelona: Graó.

ZABALA, A. (1995): *La práctica educativa. Cómo enseñar.* Barcelona: Graó.

Capítulo X

FUNCIONES Y COMPETENCIAS DEL PROFESORADO

ROSARIO NAVARRO HINOJOSA
Mª DEL CARMEN CORUJO VÉLEZ

SUMARIO

INTRODUCCIÓN

En el tema II, concretamente en el apartado referido a la calidad de la educación y de la enseñanza, hemos podido ver que en la relación de principios de calidad,que han elaborado las diferentes legislaciones educativas, figura el profesorado como uno de losfundamentales. En efecto, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 indicaba seis amplios factores de calidad, encontrándose en primer lugar, por su importancia, la cualificación y formación del profesorado, seguido de la programación que tienen que llevar a cabo en su práctica docente. En la Ley de Calidad de 2002, se reconoce la función docente como factor esencial de la calidad de la educación y, actualmente, la Ley Orgánica de Educación (2006) especifica que en los comienzos del siglo XXI la sociedad española tiene la convicción de que es necesario mejorar la calidad de la educación, y para ello propone tres principios, que deben regir el Sistema Educativo, uno de los cuales es el compromiso de la Unión Europea y la UNESCO de mejorar la capacitación de los docentes, desarrollando las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento.

La función fundamental del profesor de Infantil y Primaria es la de educar, dándole a sus alumnos una formación que les se sirva de base para seguir formándose en los siguientes niveles del Sistema Educativo; para lo cual debe prepararse en las Facultades durante su formación inicial y a lo largo de su vida profesional a base de una formación continua o permanente mediante la asistencia a congresos, jornadas, reuniones, formación en centros y consultas a documentos de diversas fuentes en función de sus necesidades formativas. Precisamente, en el art.100 de la LOE se regula la formación inicial del profesorado, cuyo contenido garantizará la capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas, siguiendo el sistema de grados y postgrados del Espacio Europeo de Educación Superior.

A esta formación, tanto inicial como continua, hay que prestarle cada vez más atención en virtud de los cambios que se están produciendo en nuestra sociedad, pues tras la Segunda Guerra Mundial hemos asistido a la exploración y conquista del espacio, la energía nuclear y la cibernética, tres hitos importantes, entre otros, de lo que los especialistas han denominado tercera revolución industrial, que, indudablemente, se proyectan en la sociedad del siglo XXI, cuyas características más relevantes son: cambios en las familias y en los propios alumnos, modificaciones en el mercado laboral, influencia de los medios de comunicación, rapidez de los cambios, etc. De todos ellos, los que más afectan al ejercicio de la actividad docente son la extensión imparable de la sociedad de la información y la configuración de una sociedad multicultural (Marchesi: 2008).

La sociedad de la información y de la globalización promovida por el desarrollo de las NTIC (Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación) provoca unas pautas de aprendizaje en los alumnos, tales como obtener información rápida y sin esfuerzo a través de formatos multimedia, opuestas a los objetivos de integración de saberes y profundidad de conocimientos, que exige la propia sociedad y el Sistema Educativo. Además, la presencia cada vez más numerosa de inmigrantes en nuestra sociedad y, en consecuencia, en los centros educativos, exige un mayor esfuerzo a los profesores para que aquellos aprendan, de forma satisfactoria y se integren eficazmente, reconociendo y cultivando las diferencias individuales y, sobre todo, culturales, surgiendo el multiculturalismo en educación que promueve la conservación de las distintas culturas (Bolivar: 2000).

Por todo ello, el decreto 328/2010 de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros de Educación Infantil y Primaria respalda la labor del profesorado, que se concreta, entre otras, en una serie de medidas de protección a los derechos del mismo, la asistencia jurídica y psicológica y la presunción de veracidad ante la Administración educativa en el ejercicio de las funciones propias de sus cargos o con ocasión de ellas, además de establecer cuáles son esas funciones y obligaciones, al tiempo que regula sus derechos.

En este tema nos proponemos como objetivos:

1. Tomar conciencia de la importancia del ser profesor
2. Analizar la diversidad de funciones que ha de desempeñar
3. Conocer las competencias que se derivan de dichas funciones
4. Conocer los derechos del profesorado
5. Conocer su deontología profesional

1. IMPORTANCIA DEL PROFESORADO: SU IDENTIDAD PROFESIONAL Y SU BIENESTAR EMOCIONAL

Bolívar (2000) destaca el papel del profesorado como clave del éxito de los cambios educativos y Rosales (2006) reconoce que es el que va a asumir el protagonismo en un cambio real de la educación. Sin embargo, las nuevas condiciones educativas –pérdida de poder en la transmisión de información, ampliación del currículum y contenidos educativos, labor educativa no limitada al aula, intensificación del trabajo, aprendizaje cooperativo, entre otras– están llevando a transformar los roles en una redefinición de funciones y condiciones del ejercicio profesional.

Todo ello está representando un desafío para la tarea docente, y provoca una reconversión profesional con la consiguiente crisis de identidad profesional.

Por un lado se entrevé la necesidad de recuperar virtudes profesionales (vocación, propósito moral) dejadas en el camino; por otro, se requiere proveer a los profesores con mejor capacitación en la toma de decisiones y en la gestión de los centros. Se exige un profesionalismo interactivo que conjugue la individualidad y la colaboración como superación de otros tipos de profesionalismos. El profesionalismo se entiende ahora, según Marcelo y Estebarán (1999: 59), como "la capacidad de los individuos y de las instituciones en las que se trabaja de desarrollar una actividad de calidad comprometida con los clientes y en un ambiente de colaboración".

La colaboración entre el profesorado no debe limitarse al interior de un centro, se induce a establecer redes, ligas y acuerdos de cooperación entre centros y comunidades profesionales, a fin de incrementar el conocimiento y el apoyo mutuo.

Estamos de acuerdo con Marchesi (2008:139 y ss.) cuando reconoce que la identidad profesional no puede ser contemplada como algo que se adquiere al incorporarse a una determinada actividad laboral, sino como un largo proceso de experiencias vividas, de encuentros con los otros y de reflexión sobre la propia práctica, sobre todo en una época donde los cambios en la educación son permanentes.

La identidad profesional está formada por diferentes dimensiones tales como la experiencia personal, la pertenencia a una comunidad, la trayectoria de aprendizaje, las diversas pertenencias a grupos diferenciados y la cultura escolar. Una escuela debe ser formadora de la identidad de sus miembros.

Gran parte de la identidad profesional depende de la valoración social percibida. El sentir que no se le estima y que no es reconocido y valorado socialmente socaban las bases de la identidad profesional, cuyo núcleo está constituido básicamente por la confianza y la autoestima. Una escuela formadora de la identidad profesional de sus miembros es aquella en la que existe un proyecto compartido, que se interesa por las demandas profesionales de sus profesores y que cuida de que todos los miembros de la comunidad educativa se mantengan unidos a la escuela.

El bienestar emocional de los docentes es una condición necesaria para conseguir una buena actividad educativa. Es verdad que hay que sentirse bien para educar bien. Para ello, la administración educativa tiene que favorecer el desarrollo profesional, darles oportunidades para formarse, para llevar a cabo innovaciones y proporcionar medios y recursos de todo tipo en función de las características de los centros, además de reconocer el trabajo bien hecho y apoyar el trabajo en equipo.

Todo ello refuerza su identidad profesional, es decir, el sentimiento de pertenencia a la profesión docente y contribuye a la autoestima y al equilibrio personal.

Otras condiciones que contribuyen al bienestar emocional del profesorado son: realizar un buen trabajo en el aula –la fundamental–, ya que "un profesor que imparte bien sus clases, que resuelve los conflictos y que actualiza sus conocimientos suele ser valorado positivamente por sus alumnos y compañeros, lo cual favorece su autoestima profesional; mantener compañeros y amigos para compartir e innovar, lo cual no es fácil, y, además que al tiempo que vive con dedicación y entusiasmo la tarea docente, sepa distanciarse lo suficiente y compaginar con otros temas para no agotarse, pues esto no contribuiría a su bienestar.

2. FUNCIONES Y DEBERES DEL PROFESORADO ESTABLECIDAS EN LA LEGISLACIÓN ACTUAL

El artículo 7 del Reglamento Orgánico de los centros de Educación Infantil y Primaria, al que ya nos hemos referido, establece las siguientes funciones y deberes de los maestros y maestras:

a) La programación y la enseñanza de las áreas que tengan encomendadas.
b) La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza.
c) La tutoría del alumnado, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo en colaboración con las familias.
d) La orientación educativa en colaboración con los equipos de orientación educativa.
e) La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.
f) La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros.
g) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en el alumnado los valores de la ciudadanía democrática.
h) La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo.

i) La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas.
j) La participación en la actividad general del centro.
k) La participación en las actividades formativas programadas por los centros como consecuencia de los resultados de la autoevaluación o de las evaluaciones internas o externas que se realicen.
l) La participación en los planes de evaluación que determine la Consejería competente en materia de educación o los propios centros.
m) La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente.
n) El conocimiento y la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como herramienta habitual de trabajo en el aula.

Como podemos comprobar, el profesorado tiene que desempeñar multitud de funciones, las cuales podemos agrupar en:

- Docentes
- Tutorial y de orientación
- Organizativas
- Formativas
- Investigadora e Innovadora
- Tecnológicas
- Burocráticas

El profesorado realizará estas funciones incorporando los principios de colaboración, de trabajo en equipo y de coordinación entre el personal docente y el de atención educativa complementaria.

2.1. Funciones docentes

Las funciones docentes del profesor son las fundamentales de su profesión y su razón de ser. Tienen por finalidad conseguir que los alumnos y alumnas se vayan formando educativamente y valoren lo que ese proceso educativo significa para sus vidas y para la sociedad. Las demás funciones deben tener por finalidad mejorar las docentes y, por tanto, confluir en éstas.

Las funciones docentes se realizan, siguiendo a Jackson (1968), en tres fases, denominadas preactiva (antes de llegar al aula), interactiva (en el aula) y postactiva (después de la acción en el aula).

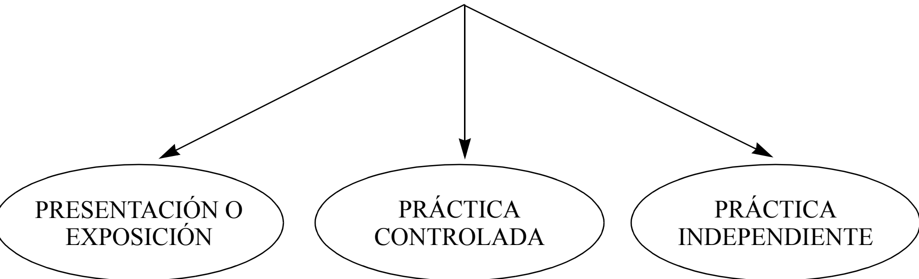
Las tres se corresponden con las funciones planificadora, de desarrollo curricular y evaluadora, respectivamente. Todas las llevan a cabo los profesores a través de las actividades de enseñanza, que suponen actividades de planificación, a largo y a corto plazo; actividades de puesta en práctica en el aula de lo planificado y actividades de evaluación. Las actividades de evaluación inicial, continua y final darán lugar a otras denominadas de diagnóstico, de feed-back, de proacción para los alumnos aventajados y de retroacción, para los retrasados. Estas tres funciones han de ir acompañadas de la función motivadora, cuyas actividades tienen por finalidad despertar el interés de los alumnos por aprender conceptos, procedimientos y actitudes, valores y normas y de la función de animador de grupo. Las actividades del profesor, al desempeñar esta función de animador de grupo, van encaminadas a desarrollar en el niño su dimensión social, que se incardina fundamentalmente dentro del ámbito de la afectividad y forma parte de sus necesidades primarias. Los maestros y maestras tienen que actuar de manera que todos sus alumnos y alumnas se sientan satisfactoriamente integrados dentro del aula y no perciban expectativas diferentes según sus características personales. Por tanto, forma parte de sus funciones docentes conseguir motivar para crear un clima favorable al desarrollo de la amistad y el compañerismo dentro y fuera del aula. Para ello, actividades dirigidas al conocimiento de la estructura social de la clase a través de la aplicación del sociograma, para una vez conocida, corregir las deficiencias detectadas, deben ocupar un lugar preferente en la evaluación inicial, continua y final. Si un alumno o alumna no está integrada en su clase o aula no va a ser feliz y, en consecuencia, es difícil que internalice el valor de la alegría y todos los valores individuales y sociales que le lleven a desarrollarse plenamente. No olvidemos, como decía García Hoz, inculcar en nuestros alumnos y alumnas la importancia del trabajo y la amistad, valores que deben ser vivenciados dentro de las aulas.

Volviendo a las funciones docentes en sentido estricto –enseñar contenidos de las distintas áreas de conocimiento–, Roshenshine yStevens (Wittrock, 1990:597 y ss.) han elaborado una lista de seis funciones docentes que interpretamos como funciones de desarrollo curricular y a las que ya nos referimos en el tema de la enseñanza. Cada una de estas seis funciones se desglosa en otras que vienen a ser las actividades a través de las cuales se desarrolla cada una de ellas:

1. Revisión diaria y control del trabajo del día anterior.
   — Control del trabajo hecho en casa.
   — Repetición de la enseñanza cuando sea necesario.
   — Revisión del aprendizaje anterior más importante.
   — Revisión de las habilidades necesarias.

2. Presentación o Exposición
   - Breve formulación de objetivos.
   - Estructuración del tema (introducción, desarrollo y conclusión).
   - Hacer el desarrollo en pequeñas etapas, pero a ritmo rápido
   - Intercalar preguntas en la exposición.
   - Enfatizar los puntos principales y poner ejemplos concretos.
3. Práctica controlada
   - Orientar a los alumnos en sus prácticas iniciales.
   - Motivarlos para que hagan preguntas.
   - Preguntarles acerca del nuevo contenido presentado.
   - Evaluar lo comprendido por los alumnos a través de sus respuestas.
   - Volver a explicar en función de la comprensión.
4. Realimentación y corrección
   - Proponer la realización de más actividades prácticas si hay errores.
   - La práctica controlada y las correcciones continuarán hasta que el maestro/a sienta que los alumnos/as pueden alcanzar los objetivos de la lección.
   - El elogio debe utilizarse con moderación.
   - Vigilar los errores sistemáticos de los estudiantes.
5. Práctica independiente
   - Supervisión activa de los alumnos/as cuando sea posible.
   - Las actividades prácticas se refieren a los contenidos explicados.
   - Fomentar su responsabilidad cuando trabajan en sus pupitres
6. Revisiones semanales y mensuales
   - Revisión sistemática de lo aprendido.
   - Enseñar nuevos contenidos.

De estas seis funciones las tres que constituyen el núcleo docente son:



Las funciones docentes del profesor deben ir acompañadas de las funciones investigadoras y formativas que las amplía y las perfecciona.

Dice Best (1970: 7) "el secreto de nuestro desarrollo cultural ha sido la investigación que ha hecho retroceder las fronteras de la ignorancia al descubrir nuevas verdades que, a su vez, llevan a mejores modos de actuación sobre los objetos y a mejores resultados (...). En el campo de la Educación identificamos la investigación en una mejor comprensión del proceso didáctico y de las condiciones en que puede llevarse a cabo con la mayor eficacia" (El subrayado es nuestro). Sirva de ejemplo este texto para deducir con el autor la importancia de las actividades investigadoras de los docentes.

Como recordaremos (ver tema I), si la finalidad de la investigación es incrementar la teoría de un área de conocimiento, materia o tema, se denomina investigación fundamental, básica o investigación pura, y si tiene por finalidad resolver un problema que existe en la práctica, investigación aplicada. Ni que decir tiene que los resultados de la investigación básica facilitarán los de la investigación aplicada y los de ésta enriquecerán los de aquélla. A los maestros y maestras y a los profesores en general nos interesa, sobre todo, llevar a cabo investigaciones que nos ayuden a resolver los problemas que nos surgen en nuestra práctica docente, con la finalidad de mejorar dicha práctica y hacernos mejores profesionales, pero para ello es imprescindible ponernos en contacto con los resultados de la investigación básica en el área de nuestra especialización. Por tanto, los descubrimientos de la investigación básica fundamentan científicamente cualquier investigación aplicada que vayamos a hacer, siendo la investigación en la acción o investigación centrada en la práctica la que está teniendo más aceptación dentro de los docentes y consiste en planificar la acción, llevarla a la práctica y observarla, reflexionar sobre lo planificado y lo llevado a la práctica; volver a hacer otra planificación basada en la anterior reflexión con las correcciones si fueran necesarias. La investigación en la acción convierte a los participantes en esa acción –maestros, maestras y profesores en general– en investigadores.

El Reglamento de Centros de 2010, ya citado, establece como un derecho de los profesores su participación en proyectos de experimentación, investigación e innovación educativa, y entre las competencias del claustro al que pertenecen todos los profesores, promover iniciativas en el ámbito de la experimentación, de la innovación y de la investigación pedagógica.

En cuanto a las funciones formativas del profesor, el antedicho Reglamento de Centros considera un derecho del profesorado la formación permanente para el ejercicio profesional, al tiempo que dispone que se incluya dentro del proyecto

educativo de los centros, el Plan de Formación del profesorado. Todo ello tiene por finalidad prolongar la formación inicial obtenida al terminar el Grado de Maestro con la formación continua, para actualizar los conocimientos adquiridos y ayudarle a resolver los problemas que su desarrollo profesional le plantee. Actualmente esta formación se lleva a cabo principalmente en los Centros de Profesores (CEPS), los Institutos de Ciencias de la Educación (ICES), la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) o en los propios centros donde ejercen su docencia. Las actividades dentro de estas funciones serán, como ya hemos dicho, además del estudio y consulta de revistas especializadas, la asistencia a Congresos, Jornadas y Cursos de Formación, centrados en la problemática de cada centro, lo cual, además de atender las necesidades formativas del profesorado, impide su desplazamiento y la consiguiente pérdida de tiempo.

2.2. Funciones tutorial y de orientación

En la Educación Infantil y Primaria, la acción tutorial orientará el proceso educativo individual y colectivo del alumnado. El profesor tutor coordinará la intervención educativa del conjunto del profesorado y mantendrá una relación permanente con la familia.

La tutoría es una de las funciones asignadas al docente que se hace cargo de un grupo clase. Por tanto, cada unidad tendrá un tutor o tutora asignado para un curso, que en el caso de las etapas de Infantil y Primaria pueden permanecer durante varios cursos con el mismo grupo, al menos durante un ciclo. Según Álvarez González y Bisquerra Alsina (1988: 10), podemos definir la tutoría como “la Orientación que han de llevar a cabo los profesores y tutores”. Sin embargo, “la orientación coincide, en parte, con la tutoría, aunque cubre un ámbito más amplio (orientación general) y a la vez más específico (la intervención psicopedagógica especializada). Es decir, hay aspectos de la orientación que no pueden ser asumidos desde la tutoría. La tutoría es orientación, pero no toda la orientación es tutoría” (ibídem).

En el modelo educativo actual, orientación y tutoría se complementan y se coordinan para facilitar el máximo desarrollo del alumnado, trabajando a través de proyectos concretos adaptados a sus características y facilitando así la concreción del currículum en los últimos niveles.

El objetivo fundamental de la acción tutorial implica potenciar el desarrollo académico y profesional de cada uno de nuestros alumnos y estimular en ellos la adquisición de estrategias de aprendizajes autónomos, que les conduzcan a una situación real de aprender a aprender, y desarrollar así las habilidades que constitu-

yen una auténtica educación para la vida. Veamos lo que nos dice la legislación educativa acerca de la tutoría y la orientación.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, (LOE), dice en el artículo 91 y en concreto en su apartado 1.c que una de las funciones del profesorado es "la tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo educativo, en colaboración con las familias". Actualmente ya citado Reglamento de Centros de 2010, dedica el artículo 89 a la tutoría y a la designación de tutores y tutoras y el 90 a sus funciones. Exponemos cada uno de ellos.

En el primero se establece que cada unidad o grupo de alumnos y alumnas tendrá un tutor o tutora, que será nombrado por la dirección del centro, a propuesta de la jefatura de estudios, de entre el profesorado que imparta docencia en el mismo. La tutoría del alumnado con necesidades educativas especiales será ejercida en las aulas específicas de educación especial por el profesorado especializado para la atención de este alumnado. En el caso del alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en un grupo ordinario, la tutoría será ejercida de manera compartida entre el maestro o maestra que ejerza la tutoría del grupo donde esté integrado y el profesorado especialista.

Los maestros y maestras que, durante un curso escolar, hayan tenido asignado el primer curso de cualquier ciclo de la Educación Primaria o del segundo ciclo de la Educación Infantil permanecerán en el mismo ciclo hasta su finalización por parte del grupo de alumnos y alumnas con que lo inició, siempre que continúen prestando servicio en el centro. Por su parte, los tutores y tutoras ejercerán la dirección y la orientación del aprendizaje del alumnado y el apoyo en su proceso educativo en colaboración con las familias.

El Decreto establece como funciones de la tutoría en Educación Infantil y en los centros públicos específicos de educación especial:

- Mantener una relación permanente con las familias del alumnado, facilitando cauces de comunicación y participación en la vida de los centros.
- Favorecer una educación integral, facilitando a las familias información relevante sobre la evolución de sus hijos e hijas, que sirva de base para llevar a la práctica, cada uno en su contexto, modelos compartidos de intervención educativa.

En Educación Primaria los tutores y tutoras ejercerán las siguientes funciones que hemos agrupado en relación a los alumnos, a los profesores y a los padres.

En relación a los alumnos/as a su cargo:

- Conocer sus aptitudes e intereses, con objeto de orientarles en su proceso de aprendizaje y en la toma de decisiones personales y académicas.
- Facilitar la integración de los alumnos y alumnas en el grupo y fomentar su participación en las actividades del centro.
- Garantizar la coordinación de las actividades de enseñanza y aprendizaje que se propongan.
- Cumplimentar su documentación personal y académica.
- Recoger su opinión sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado en las distintas áreas que conforman el currículo.
- Informarles sobre el desarrollo de su aprendizaje, así como a sus padres, madres o representantes legales.

En relación a los profesores:

- Coordinar el proceso de evaluación continua y adoptar, junto con el equipo docente, las decisiones que procedan acerca de la evaluación y promoción.
- Coordinar las adaptaciones curriculares no significativas propuestas y elaboradas por el equipo docente.
- Coordinar la intervención educativa de todos los maestros y maestras que componen el equipo docente del grupo de alumnos y alumnas a su cargo.
- Organizar y presidir las reuniones del equipo docente y las sesiones de evaluación de su grupo de alumnos y alumnas.
- Facilitar la cooperación educativa entre el profesorado del equipo docente y los padres y madres o representantes legales del alumnado. Dicha cooperación incluirá la atención a la tutoría electrónica, a través de la cual los padres, madres representantes legales del alumnado menor de edad podrán intercambiar información relativa a la evolución escolar de sus hijos e hijas con el profesorado que tenga asignada la tutoría de los mismos, de conformidad con lo que a tales efectos se establezca por Orden de la persona titular de la Consejería competente en materia de educación.

En relación a los padres:

- Mantener una relación permanente con los padres, madres representantes legales del alumnado, para lo cual, el horario dedicado a las entrevistas con ellos se fijará de forma que se posibilite la asistencia de los mismos y, en todo caso, en sesión de tarde.
- Colaborar, en la forma que se determine en el Reglamento de Organización y Funcionamiento, en la gestión del programa de gratuidad de libros de texto.

De esta relación de funciones se derivan las siguientes actividades

ACTIVIDADES DEL TUTOR CON LOS ALUMNOS
• Organizar actividades de "acogida" a principios de curso. • Comentar a principios de curso con los alumnos la Carta de los Derechos y Deberes, según normativa vigente y las normas de convivencia del centro (ROF). • Explicarles las funciones y tareas de la tutoría, dándoles la oportunidad de participar en la programación de actividades. • Conocer la situación de cada alumno en el grupo, en el centro y en su entorno familiar y social e intervenir para favorecer la integración escolar y social en los casos en que sea necesario. • Conocer la dinámica interna del grupo e intervenir, si fuese necesario, para recomponer dicha dinámica. • Recabar información sobre los antecedentes escolares y la situación personal, familiar y social de cada alumno. • Analizar, con los demás profesores, las dificultades escolares de los alumnos, debidas a deficiencias instrumentales, problemas de integración y otros, para buscar, si procede, los asesoramientos y apoyos necesarios. • Favorecer en el alumno el conocimiento y aceptación de sí mismo, así como la autoestima. • Promover y coordinar actividades que fomenten la convivencia, la integración y la participación de los alumnos en la vida del Centro y en el entorno.

ACTIVIDADES DEL TUTOR CON LOS PROFESORES:
• Consensuar con el Equipo Educativo un plan de acción tutorial para todo el curso, tratando de precisar cuál es el grado y modo de implicación de los profesores y cuáles los aspectos que de forma específica y prioritaria atenderá el tutor. • Adquirir una visión global sobre la programación, objetivos y aspectos metodológicos de las distintas áreas o materias. • Mediar con conocimiento de causa en posibles situaciones de conflicto entre alumnos y profesores e informar debidamente a los padres. • Recoger informaciones, opiniones y propuestas de cada uno de los profesores sobre cualquier tema que afecte al grupo o a algún alumno en particular. • Transmitir a los profesores todas aquellas informaciones sobre los alumnos que les puedan ser útiles para el desarrollo de sus tareas docentes, evaluadoras y orientadoras. • Preparar, coordinar y moderar las sesiones de evaluación, procurando que su desarrollo se ajuste a los principios de la evaluación continua, formativa y orientadora que se propugnan para todas las fases del proceso evaluador. • Establecer cauces de colaboración con los demás tutores, sobre todo con los del mismo curso o ciclo, a la hora de marcar y revisar objetivos, preparar actividades y materiales y coordinar el uso de los medios y recursos disponibles.

ACTIVIDADES DEL TUTOR CON LOS PADRES:
• Reunir a los padres, al comienzo del curso, para informarles sobre las horas de visita, los horarios de los alumnos, la composición del equipo educativo, el calendario de evaluaciones, las normas sobre el control de asistencia. En esta primera reunión también se deben comentar ante los padres las características de la edad y del nivel escolar en que se encuentren sus hijos, así como los objetivos y actividades de la tutoría. • Conseguir la colaboración de los padres en relación con el trabajo personal de sus hijos: organización del tiempo de estudio en su casa y también del tiempo libre y de descanso. • Tener entrevistas individuales con los padres, cuando ellos las soliciten o el tutor las considere necesarias, anticipándose a las situaciones de inadaptación escolar. • Coordinar grupos de discusión sobre temas formativos de interés para los padres, con miras a la educación de sus hijos.

Podemos resumir que las funciones del tutor lo convierten en un agente que dota de globalidad el proceso educativo de cada uno de los alumnos y alumnas de su grupo clase, ya que ejerce la coordinación y establece comunicación con los demás agentes educativos: familia, equipo educativo y equipo de orientación. Es el responsable fundamental del alumnado de su grupo, tanto de la coordinación y atención individualizada de las tareas docentes como de su formación integral, incluso en el tiempo de recreo. Es también consejero y guía del alumnado, resuelve problemas, se preocupa del clima del aula, de facilitar la integración de todos, de las relaciones con el profesorado en pro del grupo. Para desarrollar su labor de forma productiva, debe contar con el apoyo de las familias e invitarles a participar de forma responsable en el proceso educativo-formativo de sus hijos, y esta tarea se va complicando de forma progresiva a medida que aumentan los cursos, por lo que es necesaria también la creación de una cultura participativa en todo el centro, que facilite la implicación de las familias durante toda la etapa de Primaria. Por último, el tutor es también gestor en lo que se refiere a la labor burocrática: coordinar sesiones de evaluación, cumplimentar los boletines de evaluación, pasar las notas al Séneca (Programa de gestión de la Junta de Andalucía). En definitiva, cumplimentar la documentación académica del grupo asignado.

Por lo que respecta a la selección y asignación de tutores, la normativa no especifica nada sobre cualidades profesionales ni personales, tan sólo se refiere a condiciones laborales, indicando la continuidad del mismo durante un ciclo, para favorecer el seguimiento madurativo y afectivo del alumnado y el número de asignaturas que imparta en el grupo, que facilitará su permanencia mayor en el aula. Estas dos premisas se cumplirán en la medida de lo posible, aunque, dada la movilidad del profesorado por su falta de estabilidad (interinos), en muchos casos no se cumple.

Como hemos reflejado anteriormente, la Administración no propone a los tutores por su valía profesional o personal, por eso consideramos necesario desde este libro facilitar la reflexión sobre los valores o cualidades del tutor o del docente en general, lo que trataremos en el siguiente apartado.

2.2.1. Cualidades necesarias para el desempeño de la función tutorial

Nuestra profesión es una profesión de cambio y evolución, de desarrollo profesional, de desarrollo de amplias cualidades que nos permitan afrontar con seguridad y confianza los grandes retos que la educación desde siempre nos propone.

Queremos dejar claro, pues, que consideramos que la mayoría de las cualidades de las que vamos a hablar son patrimonio y propiedad de los docentes y que en muchos casos están en nosotros por preparación, por vocación, pero, sobre todo, por profesionalidad.

Hoy, que tanto se cuestiona nuestro papel profesional y que estamos ciertamente desvalorizados desde una perspectiva social, es cuando más debemos alzar nuestra voz para demostrar y hacer ver a toda la sociedad que, además de ser imprescindibles, nuestro desarrollo profesional es de gran valía; que siempre estamos atentos y preocupados por nuestros alumnos; que buscamos siempre conocerlos mejor para poder ayudarles según sus necesidades; que nuestra preocupación es constante por enseñarles, guiarles y conducirles en su proceso de maduración/formación; que nos preocupan nuestros alumnos y sus circunstancias y que procuramos por todos los medios posibles que esta preocupación se traduzca en eficacia profesional.

Es cierto, y no vamos a engañarnos, que hay profesionales de la educación que están estancados en el tiempo. Como también es cierto que, en esa misma situación, están otros muchos profesionales de otras muchas profesiones. Pero no es menos cierto, por las razones antes citadas, que la gran mayoría de maestros y profesores están (estamos) en la línea de procurar alcanzar, desarrollar de forma continua, las cualidades que autores, como Jones, Baley, Cox, Serafín Sánchez y otros, consideran necesarias para el desempeño de la función tutorial. Los autores antedichos consideran como cualidades válidas para el ejercicio de la función tutorial, las que a continuación citamos: autenticidad; madurez y estabilidad emocional; tener buen carácter; tener un sentido sano de la vida; comprensión de sí mismo; capacidad de empatía / liderazgo / confianza inteligente de los demás; tener inteligencia y rapidez mental; cultura social e inquietud cultural; amplios intereses; experiencia de las condiciones de vida en el aula; conocimiento de las condiciones y circunstancias económicas, sociales y laborales del momento; capacidad para abrir el aula al mundo.

Autenticidad significa ser persona de valores firmes, que los mantiene por convencimiento y los transmite por vivencia. Pero que, al mismo tiempo, tiene sus valores en continua revisión y evolución. No cambia por cambiar, sino que evoluciona como cambian los tiempos y se adecua a ellos para prestar un mejor servicio a la sociedad.

Tener madurez y estabilidad emocional se consideran cualidades importantes en los docentes para el ejercicio de sus funciones. Hombres y mujeres maduros que pretenden ayudar a otros a que vayan alcanzando su madurez y estabilidad. Capaces de controlar sus emociones y que éstas, a su vez, sean emociones maduras propias de personas formadas, equilibradas y estables.

Tener buen carácter no es cuestión de vivir con una máscara, es más bien ser una persona "positiva", capaz de valorar antes lo bueno que lo malo y capaz de transmitir a los que nos rodean, antes los aspectos positivos que los negativos.

Tener un sentido sano de la vida es ser una persona que mira la vida con optimismo, con valentía. Capaz de afrontar con seriedad y entereza los retos que la propia vida nos plantea, buscando el equilibrio, la madurez, la estabilidad emocional, que nos permita el desarrollo de un "buen carácter", y tener una visión de la vida "sana". Sin dobleces, sin revueltas, sin "complicaciones" innecesarias.

Comprensión de sí mismo quiere decir que se conoce y se acepta. Que conoce sus limitaciones y sus cualidades, sin sentirse frustrado por sus limitaciones, ni en exceso confiado por sus cualidades. Saber hacer ver al alumnado que nuestros errores son también parte del aprendizaje, y que todos los cometemos, pero nos ayudan a aprender.

Tener capacidad de empatía, liderazgo, confianza inteligente de los demás conlleva creer en los demás de forma razonada y confiar en ellos tal como son, procurando siempre una relación de empatía, de buena comunicación, de estabilidad abierta y sincera, sin sumisiones ni imposiciones. No es cuestión de ceder, sino de razonar, de ponerse en el lugar del otro (empatía) para comprenderlo; conduciéndonos esta actitud hacia una posición de liderazgo por aceptación del grupo y no por imposición de nuestra posición.

Tener inteligencia y rapidez mental son cualidades que se refieren a ser personas de mentalidad abierta y de inteligencia fluida, de inteligencia en continuo desarrollo, es decir, en la línea de los planteamientos que Goleman (1997) hace en su revolucionaria obra *La Inteligencia Emocional*, donde deja claro y patente que nuestra inteligencia no sólo está en evolución, sino que también depende de forma decisiva de nuestras emociones.

Tener cultura social e inquietud cultural quiere decir que los maestros y maestras sean hombres y mujeres abiertos a la sociedad, a sus cambios, a sus exigencias y con serias inquietudes por conocer y comprender. Hombres y mujeres preocupadas por la cultura de toda índole y capaces de transmitirla a sus alumnos.

Tener amplios intereses es tener amplitud de necesidades profesionales y culturales.

Tener experiencia de las condiciones de vida en el aula es una cualidad que se alcanza con el tiempo, pero, sobre todo, con un tiempo de ejercicio de la profesión docente que no suponga mero estar, sino que más bien implique un convivir a diario con la profesión y con los profesionales que la llevan a cabo.

Tener conocimiento de las condiciones y circunstancias económicas, sociales y laborales del momento es estar inmersos en la realidad en la que trabajamos, conocer las condiciones económicas que rodean a los alumnos y a su entorno para poder comprenderlos y actuar sobre ellos, a fin de mejorarlos.

Finalmente, capacidad para abrir el aula al mundo significa que debemos hacerles conscientes de lo que tienen para que aprendan a valorarlo, enseñarles que el esfuerzo consigue más cosas que el deseo o la suerte; hacerles ver que el mundo necesita mejoras y que todos somos responsables de conseguirlas; hacerles personas responsables y comprometidas, no egoístas y superficiales. Esto en la mayoría de las ocasiones será “nadar contra corriente”, pero nadie ha dicho que educar sea fácil, y menos aún cuando debemos hacerlo con el ejemplo.

Este repertorio de cualidades o características del buen tutor o del buen docente no es una lista cerrada, más bien invita a la reflexión y puede servir de base para seguir sumando, tampoco es perpetua, debe adaptarse a los cambios y a la realidad para dar respuestas a las demandas reales, pero sí puede ser un referente que nos ayude a ser buenos profesionales y buenas personas.

2.3. Funciones Organizativas

Las funciones organizativas son las que realizan los maestros y maestras por pertenecer a la organización de un centro, en el que las personas que lo integran se agrupan en las ya clásicas líneas vertical, horizontal y departamental. Por tanto, todo el profesorado desempeñará funciones relacionadas por su pertenencia a los órganos colegiados de gobierno (línea vertical) y, en consecuencia, realizará las actividades que se deriven de su pertenencia al Claustro de profesores, y, en el caso

de que sean elegidos en representación de sus compañeros, al Consejo Escolar, a su comisión permanente o al Equipo Directivo.

Por su pertenencia a la línea horizontal, además de desempeñar las actividades que le correspondan por ser maestro o maestra de ciclo, puede ser coordinador de ciclo en el caso de que en el centro haya un número de cursos por ciclo que sea necesario un coordinador del mismo, cuya actividad fundamental sería la elaboración de programaciones intraciclos y que haya una continuidad en las programaciones interciclos de la que se haría responsable el coordinador del equipo docente del ciclo.

También los maestros y maestras se van a adscribir a un Departamento, según su especialización y, en consecuencia, realizarán las actividades que les correspondan por pertenecer a un equipo departamental, desde ser coordinador del mismo hasta la realización de las programaciones verticales (una misma área para todos las etapas y ciclos) que servirán de base para la realización de las programaciones horizontales (de todas las áreas para un mismo grupo de alumnos), que realizarán los equipos docentes. Además puede ser nombrado para formar parte de la comisión de convivencia o para atender el aula de convivencia y, por el hecho de ser tutor/a pertenece al Departamento de Orientación y desempeñará las actividades que hemos visto en el punto anterior. También serán funciones organizativas las que desempeñen los maestros o maestras al pertenecer a los órganos de coordinación docente (equipos docentes, equipos de ciclo, equipos de orientación y equipo técnico de coordinación pedagógica), además de hacerse cargo, en el caso de que en el centro existiesen, de las aulas TIC, del comedor escolar, biblioteca, talleres, polideportivo, laboratorios, centro de recursos, banda de música, transporte escolar, asociación de padres de alumnos, escuela de padres...

Además de las funciones citadas, debemos hacer mención a las funciones sociales de los docentes, pues, teniendo en cuenta la necesaria interacción de la escuela y la sociedad, los maestros y maestras han de ser considerados en primer lugar como miembros de la comunidad en cuyo seno existe y vive la institución escolar. Como miembros de la comunidad han de integrarse eficazmente en ella, viviendo y participando en las actividades sociales, a fin de aportar sus conocimientos, al tiempo que se enriquece de la cultura extraescolar de la que proceden sus alumnos y de la que tiene que partir dentro del aula con la finalidad de integrarla con la cultura académica. Así, las funciones sociales de los maestros y maestras fuera de la Comunidad educativa y dentro de ella, a través de sus relaciones con los padres y con el resto de sus compañeros y compañeras, contribuyen a la integración de los contextos Sociedad y Escuela y al mejor desempeño de todas las funciones docentes.

Ante tal multiplicidad de funciones, a las que habría que añadir las burocráticas,referidas a pasar lista, rellenar documentos e informes de evaluación, cumpli-

mentar el expediente académico de sus alumnos, etc., los maestros y maestras, y el profesorado en general, deberían estar más valorados y apoyados socialmente a fin de que se sientan acompañados en el cumplimiento de todas ellas con ilusión y entrega, pues del buen desempeño de todas esas funciones depende, en gran medida, el bienestar del profesorado, de los alumnos y sus padres y de la sociedad, cuyo principal capital todos coinciden en reconocer que es el capital humano.

3. LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LOS DOCENTES

En el informe Delors (1996) aparecen las competencias de los alumnos, que van a ser imprescindibles a lo largo de su vida: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas y aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Para que los alumnos puedan alcanzar estos objetivos, Marchesi (2008: 73 y ss.) propone que los docentes deben ser competentes para:

- Favorecer el deseo de saber de los alumnos y ampliar sus conocimientos
- Velar por el desarrollo afectivo de los alumnos y por la convivencia escolar
- Favorecer la autonomía moral de los alumnos
- Desarrollar una educación multicultural
- Cooperar con la familia
- Trabajar en colaboración y en equipo con los compañeros.

Para favorecer el deseo de saber de los alumnos, el profesor debe comprometerlos en sus aprendizajes, responder a su diversidad, estar preparado para incorporar la lectura en la actividad educadora y ser capaz de incorporar las tecnologías de la información a la enseñanza.

Para velar por el desarrollo afectivo de los alumnos y por la convivencia escolar, el profesor debe prestar atención a la amistad y a la autoestima. Como ya dijera el profesor García Hoz y citado en este mismo tema, en los centros docentes hay que fomentar el trabajo y la amistad. Los amigos son un importante factor de protección en el desarrollo personal y social; de hecho, el maltrato entre iguales se dirige especialmente hacia los alumnos aislados y solitarios. En estrecha relación con la amistad se encuentra la autoestima, que está muy relacionada con sus posibilidades de aprendizaje, con su desarrollo social, con la confianza en sí mismo y en los demás, y

con su bienestar social. El desarrollo afectivo de los alumnos contribuye a su bienestar y a su felicidad, al tiempo que favorece una actitud positiva hacia el aprendizaje y un comportamiento sensible ante las necesidades de los demás.

En cuanto a la convivencia, que no es solo ausencia de violencia, supone el establecimiento de relaciones interpersonales y grupales satisfactorias, que contribuyan a un clima de confianza, respeto y apoyo mutuo en el aula y en el centro escolar. Conseguir educar emocionalmente a los alumnos y crear un buen clima de convivencia exige del profesorado, además de buena voluntad, ser sensible ante los problemas afectivos y sociales del alumnado, dialogar con ellos, desarrollar actividades de aprendizaje, que contribuyan al desarrollo emocional y social, estar atentos a la relaciones sociales que mantienen los alumnos, detectando a los sociables, a los populares, a los agresivos, solitarios o marginados, siendo muy útiles las técnicas de aprendizaje cooperativo. El comportamiento disruptivo en determinados alumnos obliga al profesorado a hacer uso de habilidades más complejas que el castigo, tales como mantener la autoridad, demostrar seguridad y confianza, conservar la calma, dialogar, negociar, comprender, exigir...

La convivencia en el aula y en el centro ha de estar basada en criterios de equidad, pues es verdad que "pocas cosas interfieren más en las relaciones interpersonales que el favoritismo, la aplicación desigual de las normas establecidas y la falta de sensibilidad y de justicia" (Marchesi, 2008:88). Como ya vimos en el tema IV, la confianza mutua entre profesores y alumnos, y alumnos entre sí, es indispensable para establecer un buen clima de convivencia.

El profesorado también ha de estar capacitado para favorecer la autonomía moral de sus alumnos, siendo su comportamiento ético ante ellos la primera garantía de una educación moral. Se da ejemplo ético de forma expresa o tácita, cuando se trata al alumnado con equidad, se es sensible ante sus problemas, se es justo en las evaluaciones, se respeta a cada uno y se está siempre dispuesto a ayudarles en sus problemas. Pero también ha de sentirse seguro para orientar el juicio crítico y autónomo de ellos y ayudarles en la defensa de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones.

Para ser capaces de desarrollar una educación multicultural, tiene que proporcionar las mismas oportunidades de aprendizaje a los alumnos inmigrantes que al resto de sus compañeros y valorar su cultura y lengua de procedencia, para que no se desvinculen de sus raíces. Para ello debe facilitar el conocimiento mutuo entre las diferentes culturas y favorecer su participación en todas las actividades educativas y de ocio, evitando los grupos basados en su origen cultural o lingüístico.

El profesorado ha de estar preparado para cooperar con la familia. Es una competencia que exigirá sensibilidad para generar confianza, estar atentos a sus

problemas, comprender su situación, saber escuchar, estar dispuestos a admitir sus propuestas y a crear un buen clima de colaboración en el aprendizaje de sus hijos. También han de cooperar entre ellos y llegar a un acuerdo acerca de qué es educar y las estrategias para conseguirla, a fin de que los padres no perciban actitudes, valores o sugerencias muy diferentes de unos profesores a otros. Para ello, la entrevista con los padres, la elaboración de informes o la gestión de las reuniones con ellos y la elaboración de informes, son habilidades que facilitan estas relaciones que siempre son llevadas a cabo, principalmente, por el profesor tutor.

Finalmente, trabajar en colaboración y en equipo con los compañeros es una competencia que tiene por finalidad dar coherencia y continuidad al proceso educativo de los alumnos, lo cual es un beneficio para ellos. Coherencia entre los profesores de un mismo grupo de alumnos, al aplicar las normas, en los criterios de evaluación y en el equilibrio entre las tareas que se les exigen. Continuidad entre los profesores del mismo centro para que los valores, la participación, la elaboración de las normas, la atención a la diversidad y los sistemas de evaluación se adapten progresivamente a la edad de los alumnos. El alumnado de magisterio se forma en esta competencia a través de los trabajos en equipo que realizan en las distintas asignaturas, sobre todo poniendo en práctica técnicas de aprendizaje cooperativo.

Al desarrollo de estas competencias, hay que añadir la intuición que han de utilizar constantemente los profesores en su trabajo docente, además de la reflexión, antes, durante y después de la actuación docente. Cuando enseñan en el aula han de ser capaces de intuir la implicación de cada alumno en sus procesos de aprendizaje, el interés que despiertan en ellos, así como su atención y actitudes. La intuición es definida por Claxton (cfr.Marchesi, 2008) como la sensibilidad para percibir los detalles y sus relaciones, así como para comprender la totalidad del problema o de la situación, lo que contrasta con el pensamiento analítico.

3. DERECHOS DEL PROFESORADO

En el artículo 8 del ya citado Reglamento de 2010 se establecen los derechos del profesorado, que son, además de los que le corresponden por su condición de funcionario, los que les reconoce la legislación en el desempeño de su actividad docente, tales son:

a) El reconocimiento de su autoridad magistral y académica.
b) A emplear los métodos de enseñanza y aprendizaje que considere más adecuados al nivel de desarrollo, aptitudes y capacidades del alumnado, de conformidad con lo establecido en el proyecto educativo del centro.

c) A intervenir y participar en el funcionamiento, la organización y gestión del centro a través de los cauces establecidos para ello.
d) A recibir la colaboración activa de las familias, a que éstas asuman sus responsabilidades en el proceso de educación y aprendizaje de sus hijos e hijas y a que apoyen su autoridad.
e) A recibir el apoyo permanente, el reconocimiento profesional y el fomento de su motivación de la Administración educativa.
f) A recibir el respeto, la consideración y la valoración social de la familia, la comunidad educativa y la sociedad, compartiendo entre todos la responsabilidad en el proceso educativo del alumnado.
g) Al respeto del alumnado y a que éstos asuman su responsabilidad de acuerdo con su edad y nivel de desarrollo, en su propia formación, en la convivencia, en la vida escolar y en la vida en sociedad.
h) A elegir a sus representantes en el Consejo Escolar y a postularse como representante.
i) A participar en el Consejo Escolar en calidad de representantes del profesorado de acuerdo con las disposiciones vigentes.
j) A la formación permanente para el ejercicio profesional.
k) A la movilidad interterritorial en las condiciones que se establezcan.
l) A ejercer los cargos y las funciones directivas y de coordinación docente en los centros para los que fuesen designados en los términos establecidos legalmente.
m) A la acreditación de los méritos que se determinen a efectos de su promoción profesional, entre los que se considerarán, al menos, los siguientes: la participación en proyectos de experimentación, investigación e innovación educativa, sometidas a su correspondiente evaluación; la impartición de la docencia de su materia en una lengua extranjera; el ejercicio de la función directiva; la acción tutorial; la implicación en la mejora de la enseñanza y del rendimiento del alumnado, y a la dirección de la fase de prácticas del profesorado de nuevo ingreso.

5. SU DEONTOLOGÍA PROFESIONAL

Los profesores han de tener una permanente actitud de enjuiciamiento de acciones y comportamientos de sí mismos y de los otros, de los compañeros y de los alumnos, de los hechos educativos de su centro y fuera de él y de los conflictos so-

ciales. Todos ellos de forma acertada, pero flexible: deben observar, dialogar, comprender y enjuiciar para ir conformando unos criterios de valor compartidos.

La actividad, que conduce a una vida que merece la pena ser vivida para sí y para los otros, la denominaron los filósofos griegos virtud. Aunque este término se asocia a una educación antigua, merece la pena recuperar su significado original: coraje, valentía, carácter, hábito valioso que conduce a la excelencia de la persona, a la felicidad. Hemos de ser virtuoso en nuestra acción docente de la misma manera que hemos de favorecer que nuestros alumnos lo sean también. Los griegos los consideraron como virtudes nucleares o cardinales: prudencia, justicia, fortaleza y templanza. Son fundamentales en la profesión docente la justicia, la compasión y la responsabilidad.

La justicia hace referencia a la equidad en la acción de los docentes, que debe estar dirigida a la compensación de las desigualdades de todo tipo que se encuentren en el aula. En el caso de los inmigrantes, es fundamental el respeto y reconocimiento de sus lenguas y sus culturas. También en la atención y en el apoyo que se prestan a cada uno de los alumnos, se refleja la equidad del comportamiento del profesor. Pero, igualmente, en las expectativas que se manifiestan hacia cada uno de ellos, en los cauces de participación que se ofrecen y en la escucha y respeto de sus opiniones.

Hemos de convenir que la posición más acertada es aquella que transmite una confianza básica en todos sus alumnos, pero que ajusta las expectativas a la situación personal de cada uno: exigencia a los capaces que se esfuerzan poco y ánimo a los menos capaces que trabajan; apoyo a los que se retrasan y control a los disruptivos. Ser tratados con justicia incluye respeto, reconocimiento y ausencia de favoritismo. La equidad también tiene que darse en la evaluación, que supone tener en cuenta, al mismo tiempo, los progresos de los alumnos en función de los objetivos establecidos y las posibilidades que ha tenido cada uno de aprender, en función de la enseñanza que ha recibido de los profesores; su capacidad, su ritmo de aprendizaje y su situación personal. La evaluación colegiada e integradora facilita que las decisiones de evaluación, que se adoptan sobre cada alumno, sean más respetuosas y justas con las características del proceso de enseñanza y aprendizaje de cada uno de ellos.

La compasión debe manifestarse a lo largo de todo el proceso educativo, pues cuando el alumno se encuentra en alguna situación de desvalimiento, desprotección o infelicidad no puede quedarse en un mero sentimiento pasivo, coyuntural y pasajero.

El docente tiene una responsabilidad pública, ya que debe transmitir unos conocimientos y una forma de vida, que contribuyan al bienestar de los alumnos en la sociedad y a la mejora de la misma, y aunque debe aceptarse que tanto la socie-

dad, y la familia como el sistema educativo son también responsables, el profesor debe asumir la parte que le corresponde. Olson 2003 (cfr. Marchesi, 2008:170) señala que la responsabilidad del profesor está en proporcionar una oportunidad razonable a todos los alumnos para aprender, lo que supone planificar la enseñanza, adaptarla a los alumnos y conectarla a sus intereses. Pero el aprendizaje no puede concebirse exclusivamente en términos de conocimiento, además, hay que aprender a relacionarse, a respetar, a convivir, a ser responsables del mundo que nos rodea y de los otros. El profesor debe ofrecerle oportunidades para su desarrollo afectivo, social y moral. El profesor adquiere una gran responsabilidad con cada uno de sus alumnos y el esfuerzo y el cansancio del profesor se producen, sobre todo, por la responsabilidad que asume con sus alumnos y por la dificultad que conlleva proporcionarles, día a día, suficientes oportunidades de aprendizaje en todos los ámbitos. También es responsabilidad del profesor enseñar a sus alumnos a ser responsables, para lo cual durante el tiempo que permanezca en el centro escolar debemos ser un modelo ético para ellos; en este caso, un modelo de responsabilidad profesional.

Por todo ello, estamos de acuerdo en que haría falta un nuevo modelo de formación y selección del profesorado, en el que se incluyeran no solo los conocimientos, sino también cómo se desenvuelven en el aula y cuáles son sus actitudes con los alumnos (Marchesi, 2008: 178)

El profesor, además de ser buena persona, debe estar bien formado, ser capaz de mantener y mejorar sus aportaciones a la profesión durante toda la vida y es fundamental su bienestar y desarrollo profesional. El profesor necesita tener un autoconcepto positivo, saber que es capaz de cumplir con eficacia sus tareas y que sus alumnos van a mejorar a través de su interacción con él en todos los ámbitos de su persona. Necesita mantener buenas relaciones y colegialidad con sus compañeros y entendimiento y colaboración con los padres (Rosales, 2006). Es decir, un bienestar personal, profesional, científico y cultural. Todo para conseguir una mejor educación de los alumnos y, en consecuencia, una sociedad más educada.

6. ACTIVIDADES

1. Analiza las funciones del profesor de Infantil y Primaria desde la Ley General de Educación de 1970 hasta las que se citan en el Reglamento de centros de 2010.
2. Relaciona las competencias que cita Marchesi con las funciones del profesor.
3. Relaciona dichas competencias con las que tienen que adquirir los alumnos, según lo contemplado en la LOE.
4. ¿Cómo contribuyen las funciones y competencias del profesor a que los alumnos de Infantil y Primaria alcancen los objetivos generales de etapa y área establecidos en la legislación actual?
5. Elaborar un mapa conceptual con las diferentes funciones del profesorado.

7. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

BOLIVAR, A. (2000). Globalización y cambio educativo: la sociedad del conocimiento y las claves del cambio. En ESTEBARANZ, A. (coord.) *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa.* Sevilla: Serv. Public. Universidad.

BURÓN, J. (1993). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

DELORS, J.(1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.

ESTEVE J.M. (2003). *La tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento.* Barcelona: Paidós.

FAURE, E. y otros (1982). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza Universidad/ UNESCO.

GARDNER, H. (2008). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós.

HERRÁN, A. de la y PAREDES, J. (coords.) (2008). *Didáctica General*. *La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: McGraw-Hill.

JUNTA DE ANDALUCÍA (2010). *Decreto 328/2010 de 13 de julio (BOJA 139 de 16 de julio), por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas Infantiles de Segundo Grado, de los Colegios de Educación Primaria, de los Colegios de Educación Infantil y Primaria y de los Centros Públicos Específicos de Educación Especial*

MARCHESI, A. (2008). *Sobre el bienestar de los docentes*. Madrid: Alianza Editorial.

MORAL, C. (coord.) (2010). *Didáctica*. *Teoría y práctica de la enseñanza* (2ª edición). Madrid: Pirámide.

NOVAK Y GOWIN (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.

PAREDES, J. (2008). Ser profesor hoy: la investigación como base de la enseñanza. En HERRAN, A. de la y PAREDES, J. (coords.). *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: McGraw-Hill.

ROSALES, C. (2006). En torno a la formación permanente del profesor, motivos y procesos: reflexión sobrelas características de la función docente y de la formación del profesor. *Comunicación y pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos,*212, 26-29.

WITTROCK, M. (1990). *La investigación de la enseñanza, III*. *Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.

http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/portal/Contenidos/Consejeria/PC/Organizacion_y_funcionamiento/Centros_publicos/Decreto_201_1997_de_3_de_septiembre.../decreto_201_1997.pdf

http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/portal/Contenidos/Consejeria/PC/Organizacion_y_funcionamiento/Centros_publicos/Orden_de_9_de_septiembre_de_1997_por.../orden_9sep97_inf_prim.pdf

Revista Digital: Innovación y experiencias educativas. 16 de marzo de 2009: http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/MARIA%20CARMEN_PASTOR_2.pdf